



RISKS AND OPPORTUNITIES FOR VISUAL ART EDUCATION IN EUROPE

Title	Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe Riscos e Oportunidades para a Educação das Artes Visuais na Europa
Editors	Ângela Saldanha; Cristina Trigo; Maria Jesus Agra Pardiñas; Teresa Torres de Eça
Imagem de Capa	Raquel Balsa
Paginação	Ângela Saldanha
Publisher	APECV
ISBN	978-989-99073-2-4

INDEX

<u>Introduction</u>	XVIII
Akimenko, Daria; Escudeiro, Nuno; Malla, Alatalo (University of Lapland, Finland) <u>Urban art and design intervention as a means of framing social and cultural issues</u>	023
Aberasturi-Apraiz, Estibaliz; Correa-Gorospe, Jose Miguel; Goikoetxea, Ainhoa de Juan (Universidad del País Vasco EHU-UPV, Spain) <u>Una oportunidad para detener el tiempo en el proceso</u>	024
Araño, Juan Carlos (University of Sevilla, SP) <u>Moral Voyeurism, joint poisons</u>	026
Arregui-Pradas, Rocio (Universidad de Sevilla, Spain) <u>Cartografía de afectos vegetales en Lisboa</u>	051
Arriaga, Amaia; González-Vida, Reyes; Marcellán Baraze, Idoia (Public University of Navarra, Spain) <u>Jóvenes productores de imágenes digitales: la red social como oportunidad de aprendizaje</u>	055
Barbero, Ana Maria (InSEA, Spain) <u>UnderdLights, an InSEA exhibition</u>	
Barbero, Ana Maria (InSEA, Spain) <u>Cartographies of Feeling</u>	060
Baudouin, Alexandra (Universidade de Lisboa, Portugal) <u>“O que vejo de onde estou”</u>	073

INDEX

Baumane, Dina (Pardaugavas Music and Art school, Latvia) <u>Art in Architectural studies – wins and losses</u>	075
Bartunkoval, Romana (Charles University in Prague,Czech Republic) <u>Theme of Values in Art and in Art Education</u>	077
Beranguer, Helena (DSEAM -Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, Madeira Portugal) <u>Expressão Plástica Na Ram: A Escola Em Interação Com A Comunidade (desafios e conquistas em 15 anos de projeto)</u>	079
Berner, Nicole (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft,Germany) <u>Creativity – Comments on its Topicality and Relevance for Sustainable Learning in Art Lessons</u>	084
Becerra Martinez, Laia. (Universidad del País Vasco, Spain) <u>REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA</u>	086
Broekhuizen, Leontine (The Netherlands) <u>Developmental Self-Assessment In The Visual Arts</u>	103
Buhl, Mie (Aalborg University, Denmark) <u>Evidence or advocacy? Visual art education in Denmark</u>	105
Buschkuehle, Carl-Peter (Justus-Liebig-University Giessen,Germany) <u>Dimensions of Art and Artistic Competences</u>	114

INDEX

Buschkühle, Carl-Peter; Fritzsche, Marc; Haanstra, Folkert; Pataky, Gabriella; Schönau, Diederik; Wagner, Ernst <u>Towards a Common European Framework of Reference on Visual Literacy. An opportunity</u>	121
Chavannes, Marie-Françoise (InSEA Past-President, France) <u>Community Cohesion and Prevention of Violent</u>	123
Carrasco Segovia, Sara Victoria (Universidad de Barcelona, Spain) <u>La construcción de la corporeidad y acciones performáticas en el proceso educativo formal, desde las voces y las narrativas no hegemónicas</u>	128
Cassian, Silvia & Fátima Pereira, Amélia Lopes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto/Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Portugal) <u>Thinking and feeling oneself and the world – Visual Education opportunities and arguments from (non-) silenced adolescent-students</u>	140
Chang, Ya-Ping (Taiwan Normal University) <u>Art education. Service learning. Experiential Education</u>	147
Capelo Álvarez, Silvia (Universidad de Santiago de Compostela, Spain) <u>Pincho Pincho!!!! Installation/interactive performance</u>	150
Cordeiro, Conceição (Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal) <u>The Blurring of borders in the work of Barry Reigate</u>	153
Cruz, José J. & Ibarretxe, Gotzon (Universidad del País Vasco, Spain) <u>Arte y naturaleza en la formación inicial del profesorado de infantil</u>	160

INDEX

Cohn, Greice (Colégio Pedro II, Brazil) <u>Art teaching: a poetic space</u>	163
Cueva Ramírez , Maria Lorena and Ferrón Ramiro, Alicia (Universidade de Jaen, Spain) <u>Venimos, estamos, queremos llegar...</u>	164
Deus, Helena (Novafoco, Portugal) <u>Shared Training Experience For Science And Art Teachers – An Approach To Natural And Architectural Heritages</u>	169
Elliston, Beth (Lake Elementary/Kids Create Art, USA) <u>Shedding Light on Color</u>	172
Elzerman, Hester (Cumbe - Cultuuronderwijsmetbeelden, The Netherlands) <u>Meaning making in visual art education.</u>	174
Dudek. Antje (Burg Giebichenstein University of Art and Design Halle, Germany) <u>Bridging the Gap between Performance Art and Art Education</u>	177
Feio, Helena <u>Relação entre Escola-Museu: Olhar crítico sobre o concurso “A minha escola adota um museu”</u>	186
Frenssen, Tobias (University College Leuven-Limburg, Belgium) <u>Encounter as shared methodology for artists and educators</u>	188
Fritzsche, Marc (BDK / Justus Liebig University, Germany) <u>Perspectives of digital media in art education</u>	191

INDEX

Fulkova, Marie (Charles University in Prague,Czech Republic) <u>Breaking the Glass of Art Education Selfie: Regimes of Visibility and Procedures of Expression</u>	192
Fojtikova, Katerina (Faculty of Education, Charles University in Prague,Czech Republic) <u>Introducing language of “new media” to institutionalized art education</u>	194
Jana (Faculty of Education,Charles University in Prague,Czech Republic) <u>Visual humour and the concept of freedom in Europe</u>	197
Ganga, Rafaela (IS-UP / FLUP, Portugal) <u>Tate Liverpool, Šiuolaikinio Meno Centras and Serralves Museum of Contemporary Art: Arts Education Structures, Concepts and Strategies'</u>	203
Gila-Ordóñez, Juana-María; Callejón-Chinchilla; María-Dolores; Regis-Sansalonis, Pedro-José (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal / Universidad de Jaén, Spain) <u>Art, Participation And Process of Transformation: Installation Art As Educational And Therapeutic Resource</u>	205
Guerra, G. Regina (UPV/EHU, Spain) <u>La estudiante rumiante</u>	208
Glińska, Anna – Lachowicz (Opole University, Poland) <u>Dance as a Visual Art</u>	219
Gregory, Peter (Canterbury Christ Church University) <u>Portfolio: more than just an art competition?</u>	220

INDEX

Haanstra, Folkert (Amsterdam School of the Arts, The Netherlands) <u>A review of assessment instruments in arts education</u>	221
Häggström, Margaretha (University of Gothenburg, Sweden) <u>Become Your Opposite Person- Participation and Communication by Visual representation</u>	223
Hall, Emese (University of Exeter, Graduate School of Education, UK) <u>Creative communities: professional networking in art and design education</u>	239
Hannula, Leena (Sinebrychoff Art Museum, FNG, Finland) <u>Museums and Art Education finding Audience Experiences</u>	242
Herraiz García, Fernando; Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz; Rifà Valls, Montserrat; Correa Gorospe, José Miguel, Montse (Universidade de Barcelona, Spain) <u>Algunos diálogos en torno a géneros y sexo. Trans-it</u>	244
Hoekstra, Marike (Amsterdam School of the Arts/University of Chester) <u>The implications of the artist teacher for pedagogical practice</u>	245
Huerta (University of Valencia, Spain) <u>La Educación Artística Como Motor De Cambio Social: Derechos Humanos Y Diversidad Sexual/Art Education For Social Change: Human Rights And Sexual Diversity</u>	248
Ibarretxe, Gotzon & Cruz, José (Universidad del País Vasco, Spain) <u>Comunidades de aprendizaje transcultural y colaborativo a través de la red: un estudio sobre las danzas tradicionales</u>	271

INDEX

Ibarretxe, Gotzon & Cruz, José (Universidad del País Vasco) <u>El uso de la tecnología móvil en la formación inicial del profesorado de música</u>	275
Itkonen, Tuija H. & Paatela-Nieminen, Martina (University of Helsinki, Finland) <u>How is the Other Produced in two Finnish ABC (e-)books – An intertextual Reading</u>	278
John Goldsmiths (University of London, UK) <u>Finding Art Educations Place in Contentious Times</u>	280
Jarchovska, Lenka (Charles University in Prague,Czech Republic) <u>Qualitative research, art education, ceramic, students with special needs, relations, perception of reality</u>	284
Jaume Adrover, Magdalena and Berbel Gómez.Noemy (Spain) <u>Sombras Sonoras. La liberación de la escucha, la mirada, el movimiento</u>	286
Kafková, Helena (Arts Education Dept., Faculty of Education, Charles University in Prague, Czech Republic) <u>Modernism of the Elementary Level</u>	304
Kallio-Tavin,Mira & Tavin, Kevin (Aalto University, Finland) <u>Challenges and opportunities for Finnish art education in a European and global context</u>	306
Klimešová, Petra (Faculty of Education,Charles University in Prague, Czech Republic) <u>Perception of beauty</u>	308
Lee, Boo Yun (KoSEA / Hanyang University,South Korea) <u>A Study on the 3 types of STEAM programs based on Visual Art</u>	311

INDEX

Lee, Boo Yun (KoSEA / Hanyang University, South Korea) <u>A Study on the role of Visual Art in STEAM education</u>	319
Letsiou, Maria (Oreokastro School, Greece) <u>The Practice of Taking Selfies in Art Education</u>	320
Madariaga Lopez, Itsaso (UPV-EHU. Leioa. Bilbao, Spain) <u>La Fotografía Como Recurso Didáctico Para Reflexionar Sobre Nuestra Ciudad</u>	326
Marcinkowska, Anna (Opole University, Poland) <u>New direction through flowing robes</u>	335
Martinez , Ruth; Seoane, Ana (Universidad de Vigo, Spain) <u>¿APRENDIZAJE Situado O No?</u>	337
Ma, Rui (Universidade de Jaen, Spain) <u>Educación artística ante el estereotipo cultural. El caso de la cultura china en España</u>	346
Maksimovic, Maja and Bulajic, Aleksandar (University of Belgrade, Serbia) <u>Art in Education/Education in Art – a Ritual of Becoming a Woman. An exploration of “learning femininity” in the context of making the performance CRVENA (THE RED): SEX and CONSEQUENCES</u>	355
Martínez Morales, Maria (University of Jaen, Spain) <u>El cuerpo como narrativa. Acción como investigación artística desde una perspectiva artográfica'</u>	367
Mayr-Melkonyan, Elisabeth (Austria) <u>WORLD-WIDE-WEST Project</u>	

INDEX

McDonnell, Jane (Liverpool John Moores University, UK) <u>Doing democracy differently...with a little help from the arts</u>	373
Meireles, António (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) <u>Working spaces of drawing</u>	375
Miles, Richard (Leeds College of Art, England, UK) <u>Education; Damnation; Revolution</u>	376
Molina Mercado, Carmen (Colegio Público Alcalá Venceslada, Jaén, España) y López-Peláez Casellas , M ^a Paz (Universidad de Jaén, España) <u>La Mujer En Los Cuentos Tradicionales Infantiles: Una Propuesta Didáctica Interdisciplinar Desde El Aula De Música</u>	379
Morén, Sol (Umea University, Sweden) <u>Virtual art studio – relational creativity in a shared blog</u>	385
Moreno, Isabel (University of Jaen, Spain) <u>BOÑIGOSA ¿Qué ocurre cuando una bosta va a la universidad? O cómo las prácticas artísticas intermedia sirven a la educación.BOÑIGOSA ¿Qué ocurre cuando una bosta va a la universidad</u>	388
Moreno, Cristina Pablon (UAM, Spain) <u>Taller Uso del cuerpo para la expresión artística” con el método MeTaEducArte/WORKSHOP “Using the body for artistic expression”with MeTaEducArte methodology</u>	398
Ornelas, Marta (Universidade de Barcelona, Spain) <u>Questioning the Relationship Between Schools and Museums</u>	401

INDEX

Olivera-Tabeni, Olga (Spain) <u>La maleta del “artist teacher”.Video installation</u>	403
Ostan, Nina (Senior consultant for art history at Educational Institute, Slovenia) <u>Confronting Contemporary Social Issues With Art Event</u>	419
Paatela-Nieminen, Martina & Itkonen, Tuija (University of Helsinki, Finland) <u>Pedagogies of multiliteracies in art education – the world is open</u>	420
Paeglite, Dace (Pardaugavas Music and Art school, Latvia) <u>Traditions. Risks. Contemporary Approach. Challenges for International Art Exhibitions of Children and Young people, and Art Education in the Region of the Baltic States – Latvia, Estonia</u>	422
Palau-Pellicer, Paloma (University Jaume I of Castellón) <u>Instrumentos de investigación basados en el grabado desde una perspectiva a/r/tográfica Research tools based on printmaking an a/r/tographic approach</u>	425
Palhares, Sandra (Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal) <u>The educating role of visual arts</u>	432
Pataky, Gabriella (ELTE University, Hungary) <u>Contemporary Art in the teacher training. International collaboration, students' dialog in visual language</u>	436
Pataky, Gabriella (ELTEUniversity, Hungary) <u>Research and practice in the 3-6-12 Visual Skills Lab</u>	438
Pallag, Andrea (Hungarian Institute for Educational Research and Development, Hungary) <u>The developmental effects of complex art education</u>	440

INDEX

Paterson, Susan (Royal Melbourne Institute of Technology University, Australia) <u>Education in Remote villages of Papua New Guinea</u>	443
Pavlou, Victoria & Kadji-Beltran, Chrysanthi (Visual Arts Education/ Frederick University, Cyprus) <u>Building partnerships for promoting visual arts teacher education under the framework of education for sustainable development</u>	448
Pé Curto, Mafalda; Deus, Helena; Trindade, Isabel (Portugal) <u>ArtSci: Student's Sketchbooks for Art and Science</u>	451
Pelayo, Raquel (University of Porto, Portugal) <u>Reassembling Drawing: An Alternative Vision for Art Education</u>	453
Penha, Paula (Escola Secundária de Cacilhas-Tejo Portugal) <u>Remake de Obras de Arte: Um Novo Olhar Através da Fotografia</u>	455
Peña Zabala, Miriam; Alazne Porcel, Ana Rasines, Miren Josu Arriolabengoa, Aintzane Camara (UPV/ EHU, Bizkaia, Spain) <u>Un bosque: La apropiación del espacio como estrategia motivadora</u>	457
Petenji Arbutina, Sibila; Jelena Kovačević Vorgučin (The higher technical school of professional studies, Serbia) <u>Photography as a medium of communication within the campaign for raising awareness of controlled consumption of television contents</u>	462
Phivi, Antoniou; Markidou, Tereza & Theocharous-Gkantzidou, Gianna (Ministry of Education and Culture, Cyprus) <u>Creative Partnerships – Artists in Schools': Reflections on the outcomes of a collaborative programme between art teachers, pupils and artists in Cyprus</u>	470

INDEX

Pinto, Paulo Emílio & Dori Nigro (Coletivo Tuia de Artíficios; Pernambuco/Brasil) <u>A língua do Boi</u>	473
Pereira, Anabela (Agrupamento de escolas General Humberto Delgado, Loures, Portugal) <u>Obra de arte e construção de sentido</u>	475
Prevodnik, Marjan (The National Institute of Education, Slovenia) <u>Could we speculate that Rodin's 'The Thinker' was thinking and (also) advocating visual arts education?</u>	477
Queiroz, João Paulo (University of Lisboa, Portugal) & Mirian Celeste Martins (Universidade Mackenzie, São Paulo) <u>Art and education, Portugal and Brazil: innovation needed in teacher training</u>	478
Ramírez Contreras, Alfonso (Universidad de Jaén, Spain) <u>Videojuegos y acción artística o como saltarte las reglas para expresarte</u>	487
Rasmussen, Helle (Aalborg University Copenhagen, Denmark) <u>Digital Picture Production and Picture aesthetic Competency in It-didactic Design</u>	490
Romero Sanchez, Monica Marcell (Universidad de Barcelona & Universidad Nacional de Colombia) <u>Construcción de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas presentes en artistas-docentes universitarios.</u>	492
Romero González, Antonio Pablo; Marian Strong; Estefania Sanz; Felipe Pérez Velarde; Maria Zaldivia Universidad Autónoma de Madrid, Spain) <u>Visual Narratives and Creativity through the Scroll Painting</u>	494

INDEX

Ruffoni, Jose Alberto (Facultad de Educacion, Universidad de Cádiz, Spain) <u>Un viaje en el tiempo. La educación artística se baja del cuadro</u>	495
Sarvanovic, Ana (Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia) <u>Position of visual art education in the first four grades of Serbian primary schools</u>	497
Saldanha, Angela (i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto) & Medina, Teresa (CIIE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto) <u>Intervenção participada na Comunidade</u>	500
Saura, Angeles (UAM) <u>Exhibition“Un ARTE realmente útil”</u>	502
Schönau, Diederik (CITO, The Netherlands) <u>Developmental selfassessment in visual arts education</u>	504
Schreibelmayr, Wolfgang (University for Art and Design Linz Austria) <u>Power and Potential Analysis – a Navigator Tool for Visual Art Education</u>	510
Sederholm, Helena (Aalto University, Finland) <u>Intersecting art and science in education</u>	512
Serjouie-Scholz, Ava (University of Erfurt, Germany) <u>Afghan Children's drawings in Asylum camps and inclusive art education</u>	513
Špidlová. Zdenka (Charles University in Prague,Czech Republic) <u>New Media in Visual Arts Education</u>	516

INDEX

Steers, John (England) <u>Do schools encourage creativi?</u>	520
Svatosova, Zuzana (Charles University in Prague,Czech Republic) <u>Gender in Art Education</u>	530
Suominen, Anniina (Aalto University, Finland) <u>Ethics and practices of sustainable art education</u>	535
Tipton, Teresa (Anglo-American Univesity, Prague, Czech Republic) <u>Visual accountability: stereotyping, social media, and censored discourses</u>	537
Tomsic Cerkez, Beatriz (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia) <u>Perceptual Literacy and the Construction of Meanings within Art Education</u>	555
Tõnu,Talve (Laulasmaa School, Estonia) <u>Hatch of the Cage. Dance of Life</u>	557
Torregrosa, Apollinie; M. Falcón, Roberto (Universiy Paris IV, France) & Pérez, Pilar (UAM, Spain) <u>La fisura artística como reencantamiento de la formación/investigación</u>	558
Terraza, Cristiane Herres (Brazil) <u>A arte na educação de adultos em contexto de ensino técnico</u>	560
Tünde Irén, Simon (Hungarian Institute for Educational Research and Development) <u>Online assessment of visual communication skills of students aged 10-12</u>	565

INDEX

Ulkuniemi, Seija (University of Lapland, Finland) & Palacios Garrido, Alfredo (Cardenal Cisneros University, Spain)	567
<u>People And Heritage In Interaction- Integrative Art Education Project Connecting Finland And Spain</u>	
Varela Casal, Cristina and Paz García,María Begoña (Univerisdade de Vigo)	572
<u>El diseño gráfico como estrategia/herramienta plástica de aprendizaje en la Educación Infantil: Un caso práctico de ensayo tipográfico</u>	
Vasconcelos, Flavia Pedrosa and Vasconcelos, Danilson. (Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Brazil)	584
<u>Ceci n'est pas un dessin</u>	
Vassiliadou, Maria (Frederick University, Cyprus)	588
<u>Fostering sentimental health among children with different cultural identities through artistic creation</u>	
Vella, Raphael (University of Malta)	595
<u>From Iconoclasm to Artistic Erasure: Education as Resistance</u>	
Vidal, Ana (University of Santiago de Compostela, Spain)	598
<u>Sculpture as an emotional territory of form and space. Reflections on its teaching and learning in Secondary Education</u>	
Vergara, Jiménez Maria Inmaculada (University of Jaen, Spain)	600
<u>Sensory fashion</u>	
Wade-Leeuwen, Bronwen (Macquarie University, Australia)	604
<u>The Reformer's Brush: Intercultural creative and arts-based inquiry approaches to teacher education</u>	

INDEX

Vorosova, Marketa (Charles University in Prague, Czech Republic) <u>Connection between drama and art education</u>	619
Wienk, Janeke and Phillippo, Fabian (ArtEZ Institute of the Arts, The Netherlands) <u>Touch the base; a search for new basics in contemporary art education</u>	620
Weingart, Petra (Universität Würzburg, Germany) <u>LTTA – Learning through the Arts – How to learn with “ARTS” and Aesthetical Awareness?</u>	623
Woodlock, Carole & Byrne, Peter (Rochester Institute of Technology, USA) <u>Collaboration, change and dislocation: Two Painters reinventing their creative voice through digital entanglement</u>	626
Yang, Yi (Doshisha University, Japan) <u>The Policy and Practice of Arts Education in Chinese Higher Education</u>	629
Zupančič, Tomaž (Slovenia) <u>A Happy Marriage of Art and Pedagogy through the Mediation of the Creative Portfolio</u>	630
Zubiaga, Augusto and Cilleruelo, Lourdes (Universidad del País Vasco, UPV/EHU, Spain) <u>Arte y ciencia: Redes neuronales como fuente de inspiración para una experiencia artística</u>	633
Zubiaga, Augusto Pedro & Cilleruelo Gutierrez, Lourdes (Spain) <u>Cuidados intensivos/ Critical Care</u>	640
Marjan Prevodnik (The National Education Institute, Ljubljana, Slovenia) <u>Could we speculate that Rodin's 'The Thinker' was thinking (also) about visual arts education?</u>	642
<u>The 2015 LISBON LETTER for Visual Art Education</u>	648

INTRODUCTION

This E-book compiles the papers presented during the InSEA Regional Conference: 'RISKS AND OPPORTUNITIES FOR VISUAL ARTS EDUCATION IN EUROPE', held in LISBON, PORTUGAL, during 7-9 JULY 2015. The congress addressed formal, informal and non-formal arts educational contexts through practice informing research. Current problems and alternative models of artistic education and education through the arts in Europe were discussed in relation to theory and praxis. Presenters from Europe and other continents brought diverse ways of thinking and making in visual arts education in university schools, museums and community centres. Their valuable experience helped to construct a high level of discussion about issues in curriculum; assessment; and contemporary art practices. Through presentations, workshops; posters; performances, installations and exhibitions the pressing topic of the survival of art education in a world where little space is left for humanistic learning was widely analysed - current paradigms of arts education in Europe were highlighted - especially those related to ethics and the Politics of arts education.



The 2015 InSEA Lisbon Congress was another attempt, in Europe, to raise issues and build suggestions towards a 2015-2030 Agenda for Arts Education. We firmly believe we need to initiate effective local actions to impact upon global politics in arts and education. But we also understand that alternative formats for presenting, sharing and create contents are utterly needed in the world of visual art education. By starting the congress with the Survival Kit performance in the space of the first keynote we opened up the possibility to use arts based communication process to present research. Performances, installations and exhibitions in the congress were a key axis of the event, having the same value as traditional oral presentation in the programme. We hope other InSEA art education congresses will follow this format, although we understand it is not easy to organize.

The idea of making a Survival Kit for the congress was proposed to the research group C3 from Santiago de Compostela, as a possibility to generate an aesthetic and political action, taking irony and metaphor as tools to inoculate awareness for art education as means to improve well-being of the people and groups in our communities. The kit is conceptual, a strategy for advocacy, research and practice using the language of the arts to talk about arts education. (The kit is available in English, Portuguese and Spanish at www.insea.org)

By editing this publication we intend to contribute to our network in the International Society for Education Through Art- InSEA, opting by a collaborative vision of knowledge construction and grounded in experiences from many countries. The e-book does not intend to be just one more academic resource, rather we intend to bring up the thinking in process and the voices of each one, entangle plural



opinions, different experiences and hypothesis as nodes for possible new connections. Some of the articles are nothing more than abstracts or extended abstracts; others are full texts intertwining with images and videos of the congress in a collage like organization that may provide new maps for navigation in art education.

The 2015 InSEA Lisbon Congress was also an attempt, to identify problems and build suggestions towards a 2015-2030 Agenda for Arts Education in Europe. We firmly believe we need to initiate effective local actions to impact upon global politics in arts and education.



"Encantamientos", Pilar Perez, Lisbon, July 2015

The congress happened during conflictual times in Europe; non tolerance; wars; economic crisis; forced migration; loss of faith in the existing democratic structures; corruption; monetary control and other issues were challenging our hope for a more peaceful society through education: We were witnessing the failure of long established models; institutional structures and specially continuous loss of rights acquired during the last centuries by our ancestors. We felt and experienced in our countries that the fundamental right for the arts for all in education were at risk. Therefore the congress was a platform for dialogue to make an ontological map of visual art education in Europe. But how to make it? What are its forms, shapes and colours; where are its territories; limits and cracks; where did it come from; how can it be defined? Should it be designed in terms of aims; actions, results and impacts? So many questions emerged during the intense days of the congress! Art educators came from east: central, eastern, southern and northern sites. Participants' ages were between 25 and 76 years old, They came together to think about questions that are more and more involved in the very core of the aesthetic education:

How art education is doing in terms of exploring values?
How can art teachers, and art educators in cultural institutions help breaking down barriers, reduce ignorance and prejudice and empower learners to engage with and be committed to their community – be it their school, local, national or international community?
Who Am I who are you art teacher/educator/ artist - teacher; facilitator; provoker?

The great questions and sub questions discussed were more than just words, papers, texts that we easily forget in the references of

some academic paper, they gave raise to this publication and to the Lisbon letter on visual art education. The letter will fulfil its advocacy intents, available for everyone who wants to use it. The open publication will be spread away as far as possible to regain the core of arts in education which is utterly needed in this period for Europe. An attempt to collect our different voices, the voices of those who believe passionately in education through the arts, no matter where, when and how it may be done.



Teresa, Angela, Maria Jesus and Cristina

Porto - Santiago de Compostela, 27-10-2015

URBAN ART AND DESIGN INTERVENTION AS A MEANS OF FRAMING SOCIAL AND CULTURAL ISSUES

AKIMENKO, DARIA
ESCUDEIRO, NUNO
MALLA, ALATALO
UNIVERSITY OF LAPLAND, FINLAND

Keywords:

Design Activism; Urban Intervention; Culture

Abstract:

The paper discusses urban art and design intervention as a means of framing social and cultural problematic issues. As a case study, it looks into an artistic and research project on storytelling without a medium *Have you heard?* carried out in urban space of Edinburgh, UK, in July 2014. How to tell a story that lives on in the collective conscience of a city? What tools and methods can be used to introduce a story to the social context of a city? Can the art of storytelling be a vehicle of making the invisible noticed? *Have you heard?* is a cross-disciplinary research on urban environment, on storytelling and on Story as an independent developing substance. The project aims to create an immaterial art piece, living in the imaginary of the urban community: a narrative, shared and experienced in the life of the polis. *Have you heard?* reflects and acts upon the immigrant issues, that often stay unnoticed in today's borderless Europe. The project provides as an outcome an artistic content following semi-structured research and design processes. Subsequent analysis of visual and textual data collected during research and intervention stages allows the study to evaluate the impact of the urban intervention on the local community of Edinburgh.

UNA OPORTUNIDAD PARA DETENER EL TIEMPO EN EL PROCESO

ABERASTURI-APRAIZ, ESTIBALIZ; CORREA-GOROSPE, JOSE MIGUEL;
GOIKOETXEA, AINHOA DE JUAN
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO EHU - UPV, SPAIN

Palabras clave:

Identidad, artes visuales y tecnología, procesos artísticos

Resumen:

El desarrollo tanto personal como profesional de la persona es lo que hace que como individuos seamos de una forma u otra, el proceso de aprendizaje forma parte de este proceso de constitución que nos moldea. Aunque ya no somos uno solo, somos multitudes (Keneth Gergen ; 1997). El yo personal se ha disipado en gran medida por la era digital en la que nos encontramos sumergidos. Una era que nos permite seguir en contacto con nuestro pasado viviendo en el presente y formando continuamente un futuro, es decir, una identidad en constante movimiento y expansión, temporal y de espacio. Poner el foco de aprendizaje en el proceso y no en el producto final, consideramos que puede ser una de las aportaciones de la educación en Artes Visuales en la posmodernidad. La educación artística y cultura visual en la era digital pensamos que permite repensar el contexto socio político

y cultural europeo desde otro lugar; no hacerlo, consideramos que significa educar en la ignorancia reflexiva y en la formación de estudiantes silenciados, sin espacio para la crítica. Vivimos en una sociedad consumista donde lo importante es el producto y no el resultado. La calidad de nuestra educación se ve afectada por una cultura económica contaminante, que trata a los sujetos como objetos y da valor a la producción y no a la experiencia. Aunque los investigadores se esfuercen en aportar estrategias que consideren estos procesos, los estudiantes viven en la actualidad inmersos en un modelo educativo que les sumerge en un aprendizaje que contabiliza los resultados reproduciendo un sistema competitivo. En este sentido la educación en artes visuales ofrece una educación centrada en la indagación de temas, en la reflexión crítica y el desarrollo de la persona en relación a su cultura. Es por esta razón que compartimos la propuesta de Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003) cuando afirman que “En cuanto la realidad se nos manifiesta en su condición de constructor social, las ideas rectoras de un currículo no pueden sino basarse en la interacción social de profesor y alumno y en su trabajo conjunto sobre problemáticas artísticas. (p. 190) Para ello, ponemos el foco en los procesos de educación donde jugando con el arte y las herramientas de esta nueva era digital creamos otra realidad. Los diálogos visuales que se muestran en el video han sido extraídos tras una lectura reflexiva de la obra de Kenneth Gergen (1997). El video es un acercamiento a cómo el proceso nos ayuda a seguir avanzando, en un mundo donde lo digital, visual y artístico afecta al desarrollo y configuración de las personas creando tanto riesgos como oportunidades. Ponemos en valor el proceso a partir del trabajo realizado en dos asignaturas de Máster. En estas dos asignaturas por un lado nos hemos sumergido en procesos de investigación artísticos haciendo emerger temáticas; y por otro lado, en una utilización crítica de las tecnologías. En esta comunicación presentamos por un lado la finalidad de los docentes y las vivencias de una estudiante.



aquellos que creamos ensayos de otra realidad

<https://vimeo.com/120893431>

VOYEURISMO MORAL, LOS VENENOS DEL GARITO/MORAL VOYEURISM, JOINT POISONS

JUAN CARLOS ARAÑÓ GISBERT

UNIVERSITY OF SEVILLE/UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Abstract

Humans always have related community and violence in structural terms, reminded us that we must consider what kind of purposes are served by them.

In artistic practices violence had been a recurrent topic of a considerable number of works from the very beginning of mankind. Women and men concerned by events that threaten the community, are seeking any means to reach more people with the intent to cause reactions.

In the times in which we live violence has a strictly social format; depending on the geographical scope it can be related to military components, as in the holy war of the Islamic State; or linked to poverty and marginalization as in the narcotic traffic.

The way society perceives and reacts to violence and crime depends more on the processes used to "negotiate" their

definitions and meanings, rather than on their actual facts. It means it, depends more on the discourse about the phenomena rather than on the actions of violence or crime itself.

The purpose of this analysis leads us to regard violence as a cultural product with a specific social background, or, conversely, a social phenomenon that is analyzed through a cultural product. Therefore, methodological tools have to adapt to this objective and reflect the interdisciplinary nature of the proposal.

To start "Culture" is defined, here, as the set of ideas, thoughts, feelings, values and meanings produced by humans manifested and materialized in symbolic systems. In other words "culture" does not only include the forms of cultural expression (such as literature for example), but also the mental dispositions that underlie the creation of such artifacts. The culture has not only a material side - the cultural property of a society but also social and mental one.

Art and life on the bound of the unspeakable, in the limit of pain, on the edge of existence, at the extreme point where the only thing that remains is lifesaving. To build perhaps another truth, another reality that allows man to live in harmony, that allows art and life to be one and enable people to see the value of building a tomorrow where images of the violence are part of the story.

Our world must lead us to reflect on an entire community that silently accepts abuse even within their own homes where sometimes. In cases of incest, the situations are silenced to avoid to present the facts just to avoid what people say or legal hassles. Accepting hidden domestic violence, allows the growth of many bitter and violent young persons who will have difficulties to deal with human values; more vulnerable to be easily integrated in marginal groups, or

perhaps just provoking in them a killer necessity, the need for revenge- just want to get a revolver to kill their attackers.

Art and Violence appear at times when words cannot express any more, neither pain nor fear.

The universal symbol of death breaks daily life revealing various types of people ways of reaction to it; myths that are woven with his presence. In every corner of daily life, death is waiting for many threatened and fearful young people and adults walking in their neighborhoods, fearing to be killed at any moment.

Undoubtedly, our time, as we say, is being marked by rapid changes and the phenomenon of globalization that characterize the new and latest times, in light of the speed of interpersonal relationships. The art forms involved and include this speed as one of its integrative characteristics and peculiar idiosyncrasy. Whatever is not consumed at the time, be separated and abandoned.

Whatever is done on the assumption that it will not last too, might need your consumer or user, even the architecture is intended to have a duration beyond two generations, and our mobility plans include involving reach anywhere in the world. To interact or collaborate with others is not necessary displacement and can be done in a virtual mode. The concepts of space and time, have transmuted their values and how we locate and consider all things.

The art was a way to "write" the world, not only to describe their external form.

The role of art in education is a philosophical reflection developed from the enlightenment thought that culminated with the development of psychology throughout the twentieth century.

It is true that the educational world seems to have changed a bit, however this change is not evident in the classroom in most countries, even in those nations most closely related to the global economy and information age. Beyond the occasional use of computers in the classroom, teaching methods and national curricula remain virtually untouchable. Even one of the most important educational reforms associated with globalization, such as decentralization of economic management education. It is true that the problems of teaching methodologies are an important aspect of knowledge production and classroom appears essentially unchanged. But this is only part of the process of knowledge production and even that is on the way to be subtly transformed by the forces of globalization ".

Arts Education must change its meaning, find and understand the new metaphorical meanings in visual culture of our time and recognize in its civilizing context and progress. The forms of contemporary art have changed. Are the elements that lead us to think about thinking and culture in which they occur. Definitely they are one connection to our world and culture.

Furthermore, it is building a new world in which online communication is who sets the conditions and circumstances on the way in which globalization is implemented. And we must bear into our minds that communication not only builds information but also create a new economy in which production, management and sale of the product is no longer their priority. What we are buying now is not the product but its use because the unit value of the new economy is time. This has removed the economic interests of primary production sectors reconsidering the role of distribution services, communication and information and thus "the

cryptographic encoding of information flow is becoming the true value and appeal of the new capital ".

In short, education (training) is in tension face to face with work (economy), both in the globalizing context are undergoing profound transformations both from the side of the distribution of jobs between economic sectors , the transformation of content education and jobs , skills requirements , knowledge and skills , and particularly the performance of symbolic analysts , the labor market tends to be structured globally, affecting in particular the link between universities and other institutions of higher education and economic and social environment.

Indeed we live in a time close to the kingdom of anomie, a state of extreme uncertainty, in which nobody knows the behavior you expect from others in every situation. In a, perhaps, less obvious way, education will be responsible for the transformation experienced by the immediate cultural context, and inside education the artistic education, unfolds it ; e.g. in the context of senses and meanings that enables it to operate stably in relation to its own participants, students and teachers, and family and community.

The speech of the end of Utopia is well known: there is no point, no foundation, no origin, no theoretical or policy alternative where we can ground to begin to create a new world.

Resumen

Los humanos siempre hemos relacionado comunidad y violencia en términos estructurales, W. Benjamin (1991) nos dice que baste considerar a qué tipo de fines sirve.

En las prácticas artísticas la violencia tiene un número considerable de obras desde los mismos comienzos de la humanidad. Las mujeres y hombres preocupados por los acontecimientos que atentan contra la comunidad, buscan cualquier medio para llegar al mayor número de personas con la intención de provocar reacciones.

En los tiempos que nos ha tocado vivir la violencia tiene un formato estrictamente social; dependiendo del ámbito geográfico puede añadir un componente más bélico como la guerra santa del Estado Islámico; o la vinculada con pobreza y marginación como la relacionada con el narco.

La forma en que una sociedad percibe y reacciona ante la violencia y la delincuencia depende más de los procesos que utiliza esta sociedad para “negociar” la definición y el sentido de la violencia y la delincuencia. Es decir, depende más del discurso sobre los fenómenos que de los actos de violencia o delincuencia en sí.

El objeto de este análisis nos lleva a considerar la violencia como un producto cultural con un trasfondo social específico, o, al contrario, un fenómeno social que se analiza a través de un producto cultural. Por lo tanto, los instrumentos metodológicos se tienen que adaptar a este objetivo y reflejar la interdisciplinariedad de la propuesta.

“Cultura”, para empezar, se define como el conjunto de ideas, pensamientos, sensaciones, valores y sentidos producidos por el ser humano que se manifiesta y materializa en sistemas simbólicos. Es decir que “cultura” no engloba solamente las formas de expresión culturales (como p. ej. la literatura), sino también las disposiciones mentales que están en la base de la creación de tales artefactos. La cultura no sólo tiene un lado material –los bienes culturales de una sociedad– sino también uno social y mental.

Arte y vida en el límite de lo indecible, en el límite del dolor, en el límite de la existencia, en el punto extremo donde lo único que queda por salvar es la vida. Para construir, tal vez, otra verdad, otra realidad que permita al hombre vivir en armonía, que permita que el arte y la vida realmente sean uno solo y cada cual vea la importancia que tiene en la construcción de un mañana donde las imágenes de la violencia sean parte de la historia.

Nuestro mundo nos debe de llevar a reflexionar sobre toda una comunidad que, en silencio, acepta abusos incluso dentro de sus propios hogares donde, a veces, en los casos de incesto se evita dar a conocer los hechos solo por evitar el qué dirán o las molestias legales, dándose así una oculta violencia doméstica, que permite la proliferación de muchos chicos resentidos y violentos, quienes con toda seguridad entrarán a formar parte de grupos al margen de la ley, sicarios, o, tal vez, solo quieren conseguir un revolver para matar a sus agresores.

Arte y Violencia aparecen en momentos donde con palabras no podemos expresar más, ni el dolor, ni el miedo.

El símbolo universal de la muerte rompe la cotidianidad descubriendo diversas reacciones de los pueblos y de los mitos que se tejen con su presencia, la muerte presente en cada rincón, de la vida diaria de muchos jóvenes y adultos amenazados y miedosos que caminan por sus barrios esperando a que los maten.

Es indudable que nuestra época, como decimos, se está caracterizando por los cambios y entre ellos el fenómeno de la globalización/mundialización de tal manera que caracteriza los nuevos y últimos tiempos, y, con él, la velocidad en las relaciones interpersonales. Las formas artísticas participan e incluyen esa velocidad como una de sus características integradoras y de peculiar idiosincrasia. Lo que no sea consumido en su momento, será separado y abandonado. Cualquier cosa se realiza en el supuesto de que no durará excesivamente, el que necesite su consumidor o usuario, siquiera la arquitectura se pretende que tenga una duración más allá de dos generaciones, y en nuestra movilidad incluimos planes que implican llegar hasta cualquier rincón del planeta. Para interactuar o colaborar con otros no es necesario el desplazamiento y se puede hacer de modo virtual. Los conceptos sobre los que sustentamos toda concepción, espacio y tiempo, han transmutado sus valores y el modo en que situamos y consideramos todas las cosas.

El arte fue una forma de “escribir” el mundo, no solo de describir su apariencia externa.

El papel del arte en la educación es una reflexión filosófica desarrollada a partir del pensamiento ilustrado fundamentalmente por J.J. Winkelmann y posteriormente por F. Schiller que tuvo su punto culminante con el desarrollo de la psicología a lo largo del siglo XX.

Es verdad que el mundo educativo parece haber cambiado poco, sin embargo este cambio no se evidencia en el aula en la mayoría de los países, incluso en aquellas naciones más relacionadas con la economía global y la era de la información. Más allá del uso ocasional de computadoras en el aula, los métodos de enseñanza y los currícula nacionales permanecen prácticamente intocables. Incluso una de las más importantes reformas educacionales asociadas con la globalización, como la descentralización de la gestión económica de la educación. Es cierto que los problemas de metodologías didácticas constituyen un aspecto importante de la producción de conocimiento y que el aula aparece intocada en lo esencial. Pero se trata sólo de una parte del proceso de producción de conocimiento e, incluso, está en vías de ser transformada sutilmente por las fuerzas de la globalización”.

La Educación Artística debe buscar y comprender los nuevos significados metafóricos de la cultura visual de nuestro tiempo y reconocerlas en su contexto civilizador y de progreso, puesto que las obras artísticas de hoy son los elementos que nos llevan a reflexionar acerca de las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen.

Además, se está construyendo un mundo nuevo en el que la comunicación on line es quien pone las condiciones y circunstancias sobre el modo en el que la mundialización se pone en práctica. Y lo esencial es que no solo se construye la comunicación, sino que emerge una nueva economía en la cual la producción, gestión y venta del producto ya no es su objetivo prioritario. Lo que ahora se compra no es el producto sino su uso, porque la unidad de valor de la nueva economía es el tiempo. Este hecho ha alejado los intereses económicos de los sectores

primarios de producción revalorizando el papel de la distribución, los servicios, la comunicación e información y de este modo “la codificación criptográfica del flujo de información se está convirtiendo en el auténtico valor y recurso del nuevo capital”.

En suma, la educación (formación) se encuentra en tensión cara a cara con el trabajo (economía), ambos en el contexto globalizador están experimentando profundas transformaciones tanto desde el lado de la distribución de los empleos entre sectores económicos, la transformación de los contenidos educativos y de los puestos de trabajo, los requerimientos de competencias, conocimiento y destrezas y, particularmente, el desempeño de los analistas simbólicos, cuyo mercado laboral tiende a estructurarse globalmente, afectando en particular al vínculo entre las universidades y demás instituciones de educación superior y su entorno económico y social.

En todas las reconstrucciones artísticas, literarias, filosóficas e incluso teológicas de la génesis, piénsese en el mito de la torre de Babel, la confusión de lenguas que hace indistinguibles las voces particulares, lo que empuja a la comunidad al remolino de la violencia es precisamente la indiferencia, la ausencia de una barra diferencial que, distanciando a los humanos, los mantenga a salvo de la posibilidad de la masacre. La masa, y por tanto la multitud indiferenciada, está destinada en cuanto tal a la autodestrucción. Éste es el supuesto previo de los grandes mitos de fundación, que la filosofía política moderna no sólo asume sino que reformula en términos todavía más explícitos. Dominado por el deseo ilimitado de todo y por el miedo de ser muerto, el humano del origen no puede sino autodestruirse.

Efectivamente vivimos una época próxima al reino de Anomia, un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe el comportamiento que puede esperar de los demás en cada situación. De un modo quizás menos evidente, la educación deberá hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural inmediato, y en él la educación artística, en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes, alumnos y profesores, y a la familia y la comunidad.

El discurso del final de la Utopía es sobradamente conocido: no existe ningún punto de partida, ningún fundamento, ningún origen, ninguna alternativa teórica o política de donde comenzar a crear un nuevo mundo.

C'est qu'odieux et ridicules,
Et maléfiques en effet,
Ils ont l'air, sur les crépuscules,
D'un mauvais rêve que l'on fait.
Paul Verlaine, Grotesques, 1866

“... ¿No los odias?

¿El qué?

Estos incómodos silencios. ¿Por qué creemos que es necesario decir gilipoyeces para estar cómodos?

No lo sé, es una buena pregunta.

Entonces sabes que has dado con una persona especial. Puedes estar callado durante un puto minuto y compartir el silencio.”

Diálogo entre Mia Wallace y Vincent Vega en Pulp Fiction (1994) de Quentin Tarantino.

Los humanos siempre hemos relacionado comunidad y violencia en términos estructurales, W. Benjamin (1991) nos dice que baste considerar a qué tipo de fines sirve. Ya que la relación está en el centro de las expresiones más relevantes de la cultura de todos los tiempos: en las prácticas artísticas que va desde la representación clásica de la agonía en el grupo escultórico del Laocoonte y sus hijos (50 d.c.); pasando por los ritos aquelárricos de Hermann Nitsch; las descargas zaristas en el Acorazado Potemkin de S. Eisenstein (1925); el humor cutre y asqueroso de La Matanza

caníbal de los Garrulos Lisérgicos de Antonio Blanco y Ricardo Llovo (1993); el canibalismo de Zhu Yu; a las fotografías-testimonio del daño y automutilaciones esquizofrénicas de David Nebreda. Sin pretender una lectura al mismo nivel, en la literatura es un tema recurrente (desde la Ilíada, casi todo Shakespeare, Los Hermanos Karamazov, y un largo etc.). Y hasta podríamos hablar de violencia en filosofía, considerando, según Wittgenstein, tres aspectos: la violencia de los conceptos, la violencia de la discusión filosófica y la violencia del humanismo y/o se podría hablar de formas de pensamiento/religión/imaginario social instituido donde podemos encontrar a quien concibe a un dios colérico y violento en el judaísmo; una religión que celebra la Pasión... tortura y muerte de su creador mientras amenaza e intimida con violencia a sus seguidores con castigos eternos en el catolicismo; y otra se aplica en imponer su paz, razón y armonía a través de la agresión, violencia armada a gran escala y la opresión a los ya oprimidos, como en ciertas prácticas del islam.

En las prácticas artísticas, como decimos, la violencia tiene un número considerable de obras desde los mismos comienzos de la humanidad. Las mujeres y hombres preocupados por los acontecimientos que atentan contra la comunidad, buscan cualquier medio para llegar al mayor número de personas con la intención de provocar reacciones. Los instrumentos son variados, los colores infinitos, las formas incontables, y las representaciones múltiples, todas ellas reunidas en su momento histórico para dejar constancia de las muertes o la injusticia, pero sobre todo para que cada uno tome conciencia de lo que hace y de cómo afecta a todos. Como dice Fernando Castro citando a Yves Michaud, el presente siglo pasará a la historia por haber sido el tiempo de las transferencias forzadas de población y de las deportaciones, y

también por haber creado un sistema de prostitución, física y artística, asociado al turismo como su sombra.

En los tiempos que nos ha tocado vivir la violencia tiene un formato estrictamente social; dependiendo del ámbito geográfico puede añadir un componente más bélico como la guerra santa del Estado Islámico; o la vinculada con pobreza y marginación como la relacionada con el narco. Sin embargo en los países más occidentales la preocupación se centra en la llamada violencia de género y los múltiples formatos de terrorismo. Pero la violencia abordada aquí es un fenómeno que se da predominantemente en el espacio urbano. Holden explica(2009) el tipo de violencia al que nos referimos:

[...] es una violencia que no es estrictamente política ni privada sino criminal y espectacularmente pública, muchas veces altamente organizada y tecnificada, y que consiste en secuestros, asesinatos, torturas, violaciones colectivas, masacres, robos y allanamientos, frecuentemente ligados al narcotráfico.

Mis datos se referirán fundamentalmente a países centroamericanos porque está claro que se trata del área más sensible y por un interés personal por la región. El Informe sobre Desarrollo Humano para América Central del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2009 proporciona detalles sobre los distintos tipos de delitos, desde los distintos delitos de todo tipo, incluyendo el crimen organizado. Por ejemplo, Guatemala ha registrado 47 homicidios por cada 100.000 habitantes en 2006; El Salvador 65 y Honduras 79 en 2013, 16 muertes cada día, (promedio latinoamericano: 25, mundial: 9)

Una diferencia esencial entre la violencia de las guerras y la de posguerra se encuentra en el modo y argumentos con que se justifica tanto su empleo como su existencia. Durante las guerras la violencia se legitima con argumentos ideológicos. Las causas de los conflictos se atribuyen a la oposición entre gobiernos represores y conservadores del orden existente, y, por otro lado, los movimientos que aspiran a un cambio. La violencia de posguerra ya no se explica o legitima con argumentos políticos, sino que parece ser un instrumento para alcanzar los fines más diversos y, a veces, arbitrarios.

El fin de los conflictos armados condujo a un nuevo panorama y tipología en lo que se refiere a las causas y autores de la violencia. Durante la guerra, la violencia proviene generalmente de grupos claramente definidos. Los combates, ataques y masacres pueden ser atribuidos o a la guerrilla o al ejército (o a los escuadrones de la muerte y grupos paramilitares). Esta escueta clasificación ya no resulta válida. Los dos o tres protagonistas se han convertido en un importante número de actores a los que el anonimato del delito ampara.

La forma en que una sociedad percibe y reacciona ante la violencia y la delincuencia depende más de los procesos que utiliza esta sociedad para “negociar” la definición y el sentido de la violencia y la delincuencia. Es decir, depende más del discurso sobre los fenómenos que de los actos de violencia o delincuencia en sí.

La violencia delictiva y los discursos públicos sobre la misma han llegado a tales niveles que el 76% (Guatemala) y el 83% (El Salvador) de la población perciben la criminalidad como amenaza (PNUD, 2009). Así, los sucesos violentos “reales” y su debate público resaltan que la violencia urbana de posguerra sea

prácticamente omnipresente y que afecte, de una manera u otra, a la sociedad entera. Todo, violencia, crisis, caos, etc..., forma parte de la cultura del entretenimiento, surtida en grandes dosis por los medios para ser consumida mientras comemos a diario con a nuestros hijos.

El objeto de este análisis nos lleva a considerar la violencia como un producto cultural con un trasfondo social específico, o, al contrario, un fenómeno social que se analiza a través de un producto cultural. Por lo tanto, los instrumentos metodológicos se tienen que adaptar a este objetivo y reflejar la interdisciplinariedad de la propuesta.

“Cultura”, para empezar, se define como el conjunto de ideas, pensamientos, sensaciones, valores y sentidos producidos por el ser humano que se manifiesta y materializa en sistemas simbólicos. Es decir que “cultura” no engloba solamente las formas de expresión culturales (como p. ej. la literatura), sino también las disposiciones mentales que están en la base de la creación de tales artefactos. La cultura no sólo tiene un lado material –los bienes culturales de una sociedad– sino también uno social y mental. Entre esos tres aspectos hay múltiples cruces e interacciones las cuales tienen consecuencias metodológicas. Si se define cultura como la correlación entre fenómenos materiales, sociales y mentales, entonces el análisis de productos culturales puede revelar las disposiciones mentales de la época y la sociedad a la que corresponde.

Nos encontramos en un momento en el que nadie quiere escuchar nada, o mejor en un tipo de logocentrismo del terror (Castro, 2014). Porque cada cual lo que quiere es hacer visible con toda rotundidad su rabia y enojo. El populismo de hoy corta los puntos

de referencia y subvierte los valores, lo alto se hace bajo, lo sublime y lo abyecto se confunden, el avión de línea se convierte en una especie de misil con la misma facilidad con que Duchamp convierte el urinario en una obra de arte.

Los jóvenes artistas comprometidos con su época deciden expresar no solo su disconformidad sino la tristeza, el remordimiento y el dolor de un pueblo que ha venido siendo, y sigue siendo, explotado, manipulado, agredido, desaparecido y silenciado... Entonces aparecen estas propuestas donde el arte y el artista se convierten en un medio para cuestionar, criticar, reflexionar, revolucionar y construir una sociedad en vía de extinción.

Arte y vida en el límite de lo indecible, en el límite del dolor, en el límite de la existencia, en el punto extremo donde lo único que queda por salvar es la vida. Para construir, tal vez, otra verdad, otra realidad que permita al hombre vivir en armonía, que permita que el arte y la vida realmente sean uno solo y cada cual vea la importancia que tiene en la construcción de un mañana donde las imágenes de la violencia sean parte de la historia.

En una sociedad reprimida por pensamientos políticos, religiosos, morales y por un consumo que vende cuerpos "perfectos", priman las relaciones dominadas por las formas y por los órganos reproductores, relaciones o más bien batallas libradas por los sexos, por la apariencia, por la banalidad de cuerpos que exteriormente parecen nuevos e interiormente están destruidos. Vemos en estas obras un interés por cuestionar todas estas relaciones y enfrentar al hombre–animal con el hombre–razón, propuestas de cuerpos agredidos, violentados, transgredidos, atrapados, el cuerpo del hombre y la mujer una y otra vez en su posición de juez y juzgado al mismo tiempo, cuerpos frágiles

encerrados tras esa coraza de metal que intimida y más bien protege, herramientas y caparazones que utilizamos para escabullirnos, para dar una apariencia más feroz en medio de una sociedad donde la supervivencia se obtiene a costa de todo.

Nuestro mundo nos debe de llevar a reflexionar sobre toda una comunidad que, en silencio, acepta abusos incluso dentro de sus propios hogares donde, a veces, en los casos de incesto se evita dar a conocer los hechos solo por evitar el qué dirán o las molestias legales, dándose así una oculta violencia doméstica, que permite la proliferación de muchos chicos resentidos y violentos, quienes con toda seguridad entrarán a formar parte de grupos al margen de la ley, sicarios, o, tal vez, solo quieren conseguir un revolver para matar a sus agresores.

Un hombre vestido de blanco y descalzo entra cargando en sus hombros a un niño que deposita en un rincón, performance de Rosemberg Sandoval (artista colombiano), después coge un pañuelo con alcohol y empieza a limpiar los brazos, manos y cara del niño... demostrándonos como es la misma sociedad que produce esta mugre la que más tarde le ofende y se hace la indiferente. Acciones extremas con cuerpos extremos, sensaciones corporales y mentales que el artista genera por medio de la vida misma, por medio de acciones irrepetibles, por medio de cuerpos destruidos o por destruir, propuestas donde para hablar de la vida se hace desde ella misma, obras que no pretenden demostrar, ni representar, sino performance donde realmente se vencen los límites del arte y la vida para ser uno solo.

Arte y Violencia aparecen en momentos donde con palabras no podemos expresar más, ni el dolor, ni el miedo.

El símbolo universal de la muerte rompe la cotidianidad descubriendo diversas reacciones de los pueblos y de los mitos que se tejen con su presencia, la muerte presente en cada rincón, de la vida diaria de muchos jóvenes y adultos amenazados y miedosos que caminan por sus barrios esperando a que los maten.

La página <http://www.listadepersonas.org/> reúne nombres de personas muertas en hechos violentos de diversos países, permitiendo demostrar al mundo lo errados que estamos y tratando de dar la oportunidad a muchas familias de encontrar al desaparecido, dejando testimonio de su existencia y de la crueldad con que lo mataron o lo hicieron desaparecer, testimoniando que no queden en el olvido miles de personas que han dado su vida por la libertad, la paz, la justicia y que murieron o desaparecieron.

El Descubrimiento de América marcó un antes y un después para la humanidad, puesto que a partir de este momento adquirió realidad el "sistema-mundo", es decir que por primera vez se salió de los grandes sistemas interregionales.

Cuestiones ideológicas aparte, el acontecimiento cobra relevancia para la historia de los debates teóricos y políticos. Constituye un primer momento de globalización del mundo conocido. En efecto, se ensancharon los horizontes intelectuales y se renovaron los problemas filosóficos, antropológicos, políticos y teológicos a raíz del conocimiento de culturas, religiones e idiomas desconocidos hasta entonces, se fue perfilando la formación de un pensamiento mestizo cuyo carácter sincrético u originalidad ha sido motivo de discusiones.

La Utopía así consagró el "no lugar" de América, no ya en espacio geográfico sino humano, como espacio vacío donde los sueños del viejo continente, fueran los de justicia, evangelización o los del oro, y así pudieran "tener lugar". Ni sus pobladores originarios ni las instituciones, lenguas y culturas que les eran propias, pasaron a integrar de modo efectivo el patrimonio europeo. En el mejor de los casos y en la medida de lo posible, cuando no se los aniquiló, a los habitantes de las tierras americanas se les impusieron instituciones políticas, formas sociales "civilizadas", lenguas y religión. Se implantó así por todas partes la "condición colonial".

Es indudable que nuestra época, como decimos, se está caracterizando por los cambios y entre ellos el fenómeno de la globalización/mundialización de tal manera que caracteriza los nuevos y últimos tiempos, y, con él, la velocidad en las relaciones interpersonales. Las formas artísticas participan e incluyen esa velocidad como una de sus características integradoras y de peculiar idiosincrasia. Lo que no sea consumido en su momento, será separado y abandonado. Cualquier cosa se realiza en el supuesto de que no durará excesivamente, el que necesite su consumidor o usuario, siquiera la arquitectura se pretende que tenga una duración más allá de dos generaciones, y en nuestra movilidad incluimos planes que implican llegar hasta cualquier rincón del planeta. Para interactuar o colaborar con otros no es necesario el desplazamiento y se puede hacer de modo virtual. Lo que hace años exigía una preparación durante días y una puesta en práctica mayor, en la actualidad se puede realizar en el momento, incluso en nuestros planes más complejos y con personajes remotos podemos participar en tiempo real a la otra parte. Los conceptos sobre los que sustentamos toda concepción, espacio y tiempo, han transmutado sus valores y el modo en que situamos y

consideramos todas las cosas (G. Kubler, 1988). Cuando pensamos globalmente, enviamos o recibimos información desde cualquier lugar contenemos el conjunto de las realizaciones y saberes humanos en nuestras mentes y computadoras, formamos parte del pensamiento mundial, en una actividad del mismo tipo. La globalización es una de las condiciones psicológicas de la cibercultura, en tanto que marco de referencia y forma de expansión de la mente (D. Kerckhove, 1999).

Los cambios ya no proceden de los intereses generacionales. Incluso los problemas de adaptación a las necesidades llegan a ser los mismos para las distintas generaciones que conviven actualmente. Nos acostumbramos a tratar las cosas en situación de presente, de tal forma que nos parece imposible entenderlas de otro modo o que no hayan podido ocurrir o existir de otra manera.

Por otro lado, nuestro mundo dio prevalencia a los sistemas de información, comunicación y relación personal, los canales de la movilidad, de tal modo que podemos afirmar sin reservas que nuestra cultura se sustenta sobre una creencia: la superioridad y poder de la palabra, especialmente de la escrita, llegando a poder hablar de una "literolatría" o culto al libro y la letra (A. Machado, 2000). El mundo posmoderno actual parece caracterizarse por una nueva iconoclasia en la que la imagen ha venido a suplantar a la letra como instrumento principal para la difusión de los mensajes, como "un enorme simulacro fotográfico" (F. Jameson, 1998), anunciando un nuevo analfabetismo y la muerte de la palabra (A. Machado, 2000). O como dice Baudrillard (1985) la actual hegemonía de los medios están produciendo una "desrealización fatal" del mundo humano (la construcción de una realidad paralela)

y su sustitución por una “metarrealidad” interesada, una ficción de la realidad alucinatoria y alienante.

Es evidente que hoy se producen más imágenes que escritos, el capitalismo decimonónico producía y acumulaba mercancías como riquezas, y el actual produce y acumula imágenes. La imagen se utiliza para todo, no solo invade los recursos de comunicación y relación, sino que forma parte del “pan y del circo” más selecto que los nuevos emperadores ofrecen a la masa para su diversión, control y alienación en versión individual y/o grupal.

El arte fue una forma de “escribir” el mundo, no solo de describir su apariencia externa (v. gr. el cubismo, trató de manifestar la expresión de la estructura interna de las cosas sobre la apariencia formal exterior como un valor de mayor interés esencial).

La gran diferencia de nuestra época respecto a otras anteriores es que la mayor parte de las imágenes son las llamadas técnicas, es decir, las que son producidas de manera automática y programática, por medio de una máquina que las codifica. La característica esencial de las imágenes técnicas es su cualidad inherente de materializar determinados conceptos que orientarán la construcción de las máquinas que les dan forma. Flusser, dice que transforman los conceptos en escenas. Con la invención del ordenador personal las imágenes técnicas se han revelado como el resultado de un proceso de codificación icónica de determinados conceptos científicos en producción generalizada y particular. Se ha entronizado la posibilidad de crear imágenes tan parecidas a la fotografía que hacen difícil la distinción entre ambas.

En la era de la automatización, el artista queda reducido a ser un simple operador de máquinas, un funcionario (V. Flusser, 1985) del sistema productivo, que no hace otra cosa sino cumplir las posibilidades previstas inicialmente en el programa, elige entre las categorías disponibles en el sistema, aquellas que le parecen más adecuadas y con ellas construye su escena. Estas máquinas basan su capacidad fundamentalmente en el poder de repetición y lo que repiten hasta el agotamiento son los conceptos de la formalización científica junto al riesgo hipotético de que la repetición indiscriminada conduzca inevitablemente al estereotipo.

La verdadera tarea del arte debería ser, según Flusser, rebelarse contra toda esa automatización estúpida, contra esa robotización de la consciencia y de la sensibilidad, para poder plantear otra vez las cuestiones de la libertad y de la creatividad en el contexto de una sociedad cada vez más informatizada y cada vez más dependiente de la tecnología. Las posibilidades de la máquina, aunque tremendamente amplias, están limitadas en número. El artista lucha por desviar la máquina de su función programada y, por extensión, para evitar la redundancia y favorecer la producción inventiva en su poética.

Aparatos, procesos y soportes posibilitados por las nuevas tecnologías repercuten, como bien lo sabemos, en nuestro sistema de vida y de pensamiento, en nuestra capacidad imaginativa y en nuestras formas de percepción del mundo. Una parte importante de la función del arte reside en manifestar todas esas consecuencias, en sus aspectos grandes y pequeños, positivos y negativos, volviendo explícito lo que en manos de los funcionarios de la producción quedaría solo latente, desapercibido o enmascarado. Esa actividad es fundamentalmente contradictoria:

por un lado, se trata de repensar el propio concepto de arte, por la tecnología; por otro, de volver también sensibles y explícitas las finalidades implícitas en gran parte de los proyectos tecnológicos, sean de naturaleza bélica, policial o ideológica. El arte sitúa hoy a los humanos ante el desafío de elegir vivir libremente en un mundo programado por máquinas: “Apuntar al camino de la libertad es la única revolución posible” (V. Flusser, 1985).

Es evidente que la práctica artística se contagia de su mundo global y acepta entregada su instrumentación, aunque ello conlleve un alejamiento consciente o inconsciente de la tradición moderna. Las Artes Plásticas y Visuales están cambiando de ciclo y es muy posible que puedan desaparecer. Whaley afirma que, tras su desaparición, podremos pensar en las Artes Plásticas como actualmente muchos piensan sobre la música clásica, como una cuestión propia de museos, esos no lugares de la irrealidad. Pero, como Adorno indica, la palabra museal tiene connotaciones desagradables, no solo entre artistas sino socialmente considerada, puesto que incluye en su descripción a los objetos con los que el espectador ya no mantiene una relación vital y, por tanto, se encuentran en un proceso de extinción. Los museos son los sepulcros familiares de las obras de arte, “poderosas máquinas de cultura” donde está impuesta la “ley del silencio” y, por supuesto, el imperativo “no tocar”.

Pero vivimos en un mundo en cambio permanente. Las características esenciales de nuestra época es la de los grandes, profundos e intensos cambios producidos fundamentalmente en el ámbito del pensamiento y la cultura y estos, a su vez, han producido y producen como efectos más inmediatos, cambios en las ideologías políticas, transformaciones sociales, nuevos modos

de pensamiento y de conocer el mundo que nos rodea, en fin, rápidas evoluciones culturales. Así afirma Vattimo: “No existe ya ningún mundo verdadero, o mejor, la verdad se reduce a lo puesto por el humano.”

Noam Chomsky analizando la actual “reforma” (nunca comprenderé bien este eufemismo) de las prestaciones sociales manifiesta que hay estructuras poderosas en la sociedad que prefieren ver a la gente adoctrinada y formateada sin que hagan muchas preguntas, siendo obedientes, para realizar la función que se les ha asignado y no tratar de sacudir los sistemas de poder y autoridad. Y de este modo las actuales estructuras económicas y políticas tratan de orientar el sistema educativo hacia uno provisto de mayor control, más adoctrinamiento, más formación vocacional, con estudios tan costosos que endeudan a los estudiantes y los atrapan en una vida de conformismo.

El papel del arte en la educación es una reflexión filosófica desarrollada a partir del pensamiento ilustrado fundamentalmente por J.J. Winkelmann y posteriormente por F. Schiller en sus Cartas sobre la Educación Estética del Hombre (1797) que tuvo su punto culminante con el desarrollo de la psicología a lo largo del siglo XX.

El sentido que la Educación Artística tiene para nuestra sociedad de hoy es difícil concluirlo. Hace pocos años el “rector” de una universidad española opinaba que las actuales Facultades de Artes eran “un lujo que la universidad se permitía”. Esta anécdota no hace sino constatar lamentablemente, y una vez más, la enanez mental y la (in)cultura de nuestra sociedad actual o cuanto menos de algunos de sus representantes en cuyas manos depositamos el rumbo y futuro de nuestras instituciones. Pero lo cierto es que los profesores de arte somos los responsables de la educación artística

de nuestra sociedad y consecuentemente del valor que se le otorga.

Nuestro punto de partida podría ser una (re)consideración sobre las formas y métodos de enseñanza de esta educación artística, qué progresos, cambios o evoluciones han desarrollado, cómo ha quedado reflejado el sentido social en las distintas soluciones para la escolarización del arte, qué tipo de relación mantenemos con el conjunto del saber humano, qué conexiones mantiene con la práctica artística, o qué correspondencia guarda todo ello con nuestro mundo de hoy. Otro modo de revisión podría ser a partir del perfil social que podría adoptar en virtud de la realidad educativa actual, qué necesita nuestra sociedad y en qué puede contribuir la educación artística.

Es verdad que el mundo educativo parece haber cambiado poco, sin embargo este cambio no se evidencia en el aula en la mayoría de los países, incluso en aquellas naciones más relacionadas con la economía global y la era de la información. Más allá del uso ocasional de computadoras en el aula, los métodos de enseñanza y los currícula nacionales permanecen prácticamente intocables. Incluso una de las más importantes reformas educacionales asociadas con la globalización, como la descentralización de la gestión económica de la educación. Es cierto que los problemas de metodologías didácticas constituyen un aspecto importante de la producción de conocimiento y que el aula aparece intocada en lo esencial. Pero se trata sólo de una parte del proceso de producción de conocimiento e, incluso, está en vías de ser transformada sutilmente por las fuerzas de la globalización” (Camoy, 1999).

Además considerado en conjunto, se calcula que el conocimiento (disciplinar, publicado, reconocido y registrado internacionalmente) habría tardado unos 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y en estos momentos cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días. Todo esto presenta serios desafíos para el sistema educacional y para la escuela en particular. ¿Quiénes serán mañana los sintetizadores de conocimiento? A la enseñanza de las competencias básicas, ¿qué otras añadir (computación, navegación, uso de multi-media), en qué momento y bajo qué modalidades? ¿Cómo organizar curricularmente un conocimiento global en permanente cambio y expansión? ¿Cómo asumir el hecho de que la mayor proporción creciente del conocimiento relevante es transdisciplinar? ¿Cómo organizar la educación desde las disciplinas? ¿En qué participaría la Educación Artística?

En cambio, donde la educación sí aparece ligada estrechamente a la participación en el mercado laboral globalizado es en el ámbito que Reich (1992) llama de los analistas simbólicos. Muy alejado de los títulos y certificados oficiales pero próximo a la más alta cualificación posible, y no interesado necesariamente por la noción clásica de carrera profesional. El analista simbólico, más bien, opera en una posición de frontera. “Pues en la nueva economía, repleta de problemas no identificados, soluciones desconocidas y medios no probados para unir a ambos, la maestría de los dominios tradicionales de conocimiento no es garantía para un buen ingreso. Ni tampoco es necesaria. Los analistas simbólicos frecuentemente pueden aprovechar los cuerpos establecidos de conocimiento mediante el golpe de una tecla de su computador. Hechos, códigos, fórmulas y reglas son fácilmente accesibles. Lo que es

más valioso es la capacidad de usar creativa y efectivamente dicho conocimiento. La posesión de una credencial profesional no es garantía de ello. Incluso, una educación profesional que haya enfatizado la adquisición memorística del conocimientos en deterioro del desarrollo del pensamiento original puede retardar tal capacidad más adelante”. (Reich, 1992)

A esta visión se completa con lo que podríamos llamar momento de estafa política, nos encontramos en el sentido benjaminiano de opresión por un estado de excepción convertido en norma, intentando escapar de lo depresivo aunque la situación sea, en todos los sentidos, deprimente. El caos (económico) y la anomia (política) producen enormes alteraciones en una sociedad que sabe que todo lo que la mantenía cohesionada ha desaparecido y sus derechos han sido enterrados. Lo políticos, asesinos del sueño, han logrado generar lo que Derrida llama proceso autoinmune, el comportamiento del ser humano que destruye sus propias protecciones, es decir a inmunizarse contra su propia inmunidad. Hoy debe ser todo rentable incluso la propia vida y su educación. El fracaso y la inadecuación escolar, diseñada por ellos mismos, debe ser corregido con medidas primarias, a corto plazo. Ya no importa la educación, la construcción de un humano que ha de vivir, sino su capacidad de producción. La cuestión no es si somos capaces de “conciliar el sueño” sino si seremos capaces de soportar la pesadilla del presente.

Y en este contexto el tipo de Educación Artística que se ha venido implementando históricamente ha mantenido un concepto y métodos muy similares a lo largo de su historia, sin variaciones, ni alteraciones profundas y también sin diferenciar casi entre el tipo de instrucción artística que debe recibir un ciudadano en la educación

general o la que pudiera requerir un profesional de las artes (J.C. Arañó, 1986).

Una educación artística así concebida no empatiza con el público porque no aprovecha los recursos y técnicas que le ofrecen otras disciplinas, ni se ocupa de asuntos propios de la vida real. Los criterios y temas que destaca siempre remiten a cuestiones de estilo y escuela, primando la personalización y cualificación técnica de los procedimientos artísticos, aspectos hoy día muy lejos de caracterizar e interesar a la práctica artística actual (Arañó, 1996).

Como vemos está cambiando la racionalidad en nuestros tiempos, y especialmente la artística está siendo muy sensible. Es muy posible que estos cambios en vez de remitir en los próximos tiempos se acentúen hasta transmutar sus intenciones y su función y es evidente que el mundo escolarizado también está en transformación. Las Tecnologías de la Información y Comunicación favorecen nuevas formas de acceso a la información y a las imágenes, nuevos estilos de razonamiento y de conocimiento, como la simulación que se erige en una verdadera industrialización de la experiencia del pensamiento, ya no conciernen ni a la deducción lógica ni la inducción (P. Levy, 1997).

Salvando la diferencia que debe existir entre una Educación Artística profesional para artistas y la destinada a los ciudadanos en la educación general, está claro que la “instrumentalidad” o manipulación procedimental de las artes ya no tiene sentido. Así pues la alternativa de la formación artística pasa por la capacitación intelectual y la culturización visual con el objeto de favorecer la formación del analista simbólico. Seguramente para que esto sucediera necesitaríamos una organización institucional que hoy día no existe en nuestro país y probablemente una refundación

categorizada y sistemática de los tipos de “educaciones artísticas”, atendiendo a planteamientos conceptuales y funcionales y muy probablemente las Tecnologías de la Información y Comunicación implicadas en esa Educación Artística futura serían poderosas aliadas dimensionando a ésta como una auténtica Zona Temporalmente Autónoma. Pero lo que es seguro es la necesidad de un cambio radical en la concepción de la materia (¿) y sus profesores.

El discurso del arte actual vuelve a estar implicado en la vida y el mundo, y como éstos se encuentra fragmentado en muchas direcciones incluyendo nuevas perspectivas y valores como las diferencias étnicas, o de género, o las de clase, como la vida misma. La Educación Artística debe buscar y comprender los nuevos significados metafóricos de la cultura visual de nuestro tiempo y reconocerlas en su contexto civilizador y de progreso (I. Agirre, 2000), puesto que las obras artísticas de hoy son los elementos que nos llevan a reflexionar acerca de las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen.

Además, se está construyendo un mundo nuevo en el que la comunicación on line es quien pone las condiciones y circunstancias sobre el modo en el que la mundialización se pone en práctica. Y lo esencial es que no solo se construye la comunicación, sino que emerge una nueva economía en la cual la producción, gestión y venta del producto ya no es su objetivo prioritario. Lo que ahora se compra no es el producto sino su uso, porque la unidad de valor de la nueva economía es el tiempo. Este hecho ha alejado los intereses económicos de los sectores primarios de producción revalorizando el papel de la distribución, los servicios, la comunicación e información y de este modo “la

codificación criptográfica del flujo de información se está convirtiendo en el auténtico valor y recurso del nuevo capital” (P. Weibel). La sociedad de nuestro mundo actual se ha hecho más compleja y en ella destacan las TIC como instrumento indispensable de funcionamiento, así encontramos quien contemple al net.art como una condición tanto social como técnica (condition.net).

Pero como apuntábamos antes, la aplicación del progreso y las innovaciones es una cuestión obvia como fruto de cualquier trayectoria en el tiempo. Leonardo planteó y planificó aplicaciones tecnológicas y probablemente nos podríamos retrotraer hasta la primera existencia de los humanos para comprobar que también existieron aplicaciones tecnológicas, casi siempre que los humanos intervienen transformando su entorno las hay.

Es evidente que la nueva racionalidad nos lleva a capacitarnos para la distinción de nuevas formas de conocimiento, nuevas calidades mentales, de percepción, vitales y todo ello está repercutiendo en las nuevas formas de relación y comunicación.

En esta coyuntura la pregunta resulta obvia ¿cuál es la relación entre la educación y estas nuevas formas de racionalidad artística? ¿Exigen un cambio, o no? Si en las tradicionales formas artísticas el objetivo educativo consistía en comprender el objeto, el producto artístico y en las nuevas formas no existe el producto, ¿cuál es el objetivo de la Educación Artística actual? ¿Debe actuar sola y al margen del ámbito educativo?

La filosofía intercultural lejos de defender la idea de culturas como entequequias fijas y la de tradiciones culturales como dadas de una vez para siempre, plantea la movilidad de las culturas, incluidas las

filosóficas; en un esfuerzo de desontologización o desculturización se reconoce que no sólo hay una pluralidad de historias, sino que la historicidad humana es temporalmente pluralista y que por eso las historias no tienen por qué coincidir en un proceso de desarrollo simultáneo. Por todo lo dicho la filosofía intercultural también procura elaborar críticas y estrategias teóricas que acompañen las prácticas de resistencia a la violencia que significan hoy los múltiples recursos con los que la pretendida globalización busca imponer un imperativo uniformizante que incapacita y descontextualiza a los miembros de las llamadas culturas tradicionales convirtiéndolos en "analfabetos contextuales".

En suma, la educación (formación) se encuentra en tensión cara a cara con el trabajo (economía), ambos en el contexto globalizador están experimentando profundas transformaciones tanto desde el lado de la distribución de los empleos entre sectores económicos, la transformación de los contenidos educativos y de los puestos de trabajo, los requerimientos de competencias, conocimiento y destrezas y, particularmente, el desempeño de los analistas simbólicos, cuyo mercado laboral tiende a estructurarse globalmente, afectando en particular al vínculo entre las universidades y demás instituciones de educación superior y su entorno económico y social.

En todas las reconstrucciones artísticas, literarias, filosóficas e incluso teológicas de la génesis, piénsese en el mito de la torre de Babel, la confusión de lenguas que hace indistinguibles las voces particulares, lo que empuja a la comunidad al remolino de la violencia es precisamente la indiferencia, la ausencia de una barra diferencial que, distanciando a los humanos, los mantenga a salvo de la posibilidad de la masacre. La masa, y por tanto la multitud

indiferenciada, está destinada en cuanto tal a la autodestrucción. Éste es el supuesto previo de los grandes mitos de fundación, que la filosofía política moderna no sólo asume sino que reformula en términos todavía más explícitos. Dominado por el deseo ilimitado de todo y por el miedo de ser muerto, el humano del origen no puede sino autodestruirse.

Efectivamente vivimos una época próxima al reino de Anomia, un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe el comportamiento que puede esperar de los demás en cada situación. La universidad, en otros momentos de grandes cambios, se encargó de producir una síntesis comprensiva de la nueva situación histórica y de expresarla en una concepción educacional tratando de dar sentido a su época. A la Educación Artística no le queda ni ese recurso. De un modo quizás menos evidente, la educación deberá hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural inmediato, y en él la educación artística, en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes, alumnos y profesores, y a la familia y la comunidad.

El discurso del final de la Utopía es sobradamente conocido: no existe ningún punto de partida, ningún fundamento, ningún origen, ninguna alternativa teórica o política de donde comenzar a crear un nuevo mundo (Castro, 2014).

REFERENCIAS

Benjamin, W. (1991): Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Madrid: Taurus.

Camoy, M. (1999): Globalization and Educational Restructuring (manuscrito), Stanford: Stanford University.

Castro, F. (2014): Arte y Política en la Época de la Estafa Global, Valencia: Ed. Sendemá

Espósito, R. "Comunidad y Violencia", Minerva nº 12

Holden, Robert H. (2009): "La violencia, la ley y la historia en Centroamérica", en: El Faro, 25/05/2009, en línea: <www.elfaro.net/secciones/academico/20090525/academico1.asp>

HONDURAS: Informe del Observatorio de la Violencia, <http://iudpas.org/pdf/Boletines/Nacional/NEd36EneDic2014.pdf>

Husserl, E. (1990): La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona, Crítica.

Fernando Pertúz: Performance, Arte y Violencia en Colombia, <http://performancelogia.blogspot.com.es/2007/06/performance-arte-y-violencia-en.html>

PNUD (ed.) (2009): Abrir espacios para la seguridad ciudadana y el desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano para América Central, en línea: <<http://idhac-abrirespaciosalaseguridad.org>> (20/10/2009).

Reich, R. (1992): The Works of Nations, New York: Vinatge Books.

Sennett R. (2006), La Cultura del nuevo capitalismo, Barcelona: Ed. Anagrama.

The economic contribution of the creative industries to Eu GdP and employment, <http://cercles.vtlseurope.com:8098/arxiu/pdf/E140238.pdf>

ZAMBRANO, M (1945): La agonía de Europa. Buenos Aires, Sudamericana.

ZAMBRANO, M (1989): Notas de un método. Madrid, Mondadori.

Voyeurismo moral, los venenos del garito

Juan Carlos Arañó Gisbert

Universidad de Sevilla

Los humanos siempre hemos relacionado comunidad y violencia en términos estructurales, W. Benjamin (1991) nos dice que baste considerar a qué tipo de fines sirve.

En las prácticas artísticas la violencia tiene un número considerable de obras desde los mismos comienzos de la humanidad. Las mujeres y hombres preocupados por los acontecimientos que atentan contra la comunidad, buscan cualquier medio para llegar al mayor número de personas con la intención de provocar reacciones.

En los tiempos que nos ha tocado vivir la violencia tiene un formato estrictamente social; dependiendo del ámbito geográfico puede añadir un componente más bélico como la guerra santa del Estado Islámico; o la vinculada con pobreza y marginación como la relacionada con el narco.

La forma en que una sociedad percibe y reacciona ante la violencia y la delincuencia depende más de los procesos que utiliza esta sociedad para “negociar” la definición y el sentido de la violencia y la delincuencia. Es decir, depende más del discurso sobre los fenómenos que de los actos de violencia o delincuencia en sí.

El objeto de este análisis nos lleva a considerar la violencia como un producto cultural con un trasfondo social específico, o, al contrario, un fenómeno social que se analiza a través de un

producto cultural. Por lo tanto, los instrumentos metodológicos se tienen que adaptar a este objetivo y reflejar la interdisciplinariedad de la propuesta.

“Cultura”, para empezar, se define como el conjunto de ideas, pensamientos, sensaciones, valores y sentidos producidos por el ser humano que se manifiesta y materializa en sistemas simbólicos. Es decir que “cultura” no engloba solamente las formas de expresión culturales (como p. ej. la literatura), sino también las disposiciones mentales que están en la base de la creación de tales artefactos. La cultura no sólo tiene un lado material –los bienes culturales de una sociedad– sino también uno social y mental.

Arte y vida en el límite de lo indecible, en el límite del dolor, en el límite de la existencia, en el punto extremo donde lo único que queda por salvar es la vida. Para construir, tal vez, otra verdad, otra realidad que permita al hombre vivir en armonía, que permita que el arte y la vida realmente sean uno solo y cada cual vea la importancia que tiene en la construcción de un mañana donde las imágenes de la violencia sean parte de la historia.

Nuestro mundo nos debe de llevar a reflexionar sobre toda una comunidad que, en silencio, acepta abusos incluso dentro de sus propios hogares donde, a veces, en los casos de incesto se evita dar a conocer los hechos solo por evitar el qué dirán o las molestias legales, dándose así una oculta violencia doméstica, que permite la proliferación de muchos chicos resentidos y violentos, quienes con toda seguridad entrarán a formar parte de grupos al margen de la ley, sicarios, o, tal vez, solo quieren conseguir un revolver para matar a sus agresores.

Arte y Violencia aparecen en momentos donde con palabras no podemos expresar más, ni el dolor, ni el miedo.

El símbolo universal de la muerte rompe la cotidianidad descubriendo diversas reacciones de los pueblos y de los mitos que se tejen con su presencia, la muerte presente en cada rincón, de la vida diaria de muchos jóvenes y adultos amenazados y miedosos que caminan por sus barrios esperando a que los maten.

Es indudable que nuestra época, como decimos, se está caracterizando por los cambios y entre ellos el fenómeno de la globalización/mundialización de tal manera que caracteriza los nuevos y últimos tiempos, y, con él, la velocidad en las relaciones interpersonales. Las formas artísticas participan e incluyen esa velocidad como una de sus características integradoras y de peculiar idiosincrasia. Lo que no sea consumido en su momento, será separado y abandonado. Cualquier cosa se realiza en el supuesto de que no durará excesivamente, el que necesite su consumidor o usuario, siquiera la arquitectura se pretende que tenga una duración más allá de dos generaciones, y en nuestra movilidad incluimos planes que implican llegar hasta cualquier rincón del planeta. Para interactuar o colaborar con otros no es necesario el desplazamiento y se puede hacer de modo virtual. Los conceptos sobre los que sustentamos toda concepción, espacio y tiempo, han transmutado sus valores y el modo en que situamos y consideramos todas las cosas.

El arte fue una forma de “escribir” el mundo, no solo de describir su apariencia externa.

El papel del arte en la educación es una reflexión filosófica desarrollada a partir del pensamiento ilustrado fundamentalmente

por J.J. Winkelmann y posteriormente por F. Schiller que tuvo su punto culminante con el desarrollo de la psicología a lo largo del siglo XX.

Es verdad que el mundo educativo parece haber cambiado poco, sin embargo este cambio no se evidencia en el aula en la mayoría de los países, incluso en aquellas naciones más relacionadas con la economía global y la era de la información. Más allá del uso ocasional de computadoras en el aula, los métodos de enseñanza y los currícula nacionales permanecen prácticamente intocables. Incluso una de las más importantes reformas educacionales asociadas con la globalización, como la descentralización de la gestión económica de la educación. Es cierto que los problemas de metodologías didácticas constituyen un aspecto importante de la producción de conocimiento y que el aula aparece intocada en lo esencial. Pero se trata sólo de una parte del proceso de producción de conocimiento e, incluso, está en vías de ser transformada sutilmente por las fuerzas de la globalización”.

La Educación Artística debe buscar y comprender los nuevos significados metafóricos de la cultura visual de nuestro tiempo y reconocerlas en su contexto civilizador y de progreso, puesto que las obras artísticas de hoy son los elementos que nos llevan a reflexionar acerca de las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen.

Además, se está construyendo un mundo nuevo en el que la comunicación on line es quien pone las condiciones y circunstancias sobre el modo en el que la mundialización se pone en práctica. Y lo esencial es que no solo se construye la comunicación, sino que emerge una nueva economía en la cual la producción, gestión y venta del producto ya no es su objetivo

prioritario. Lo que ahora se compra no es el producto sino su uso, porque la unidad de valor de la nueva economía es el tiempo. Este hecho ha alejado los intereses económicos de los sectores primarios de producción revalorizando el papel de la distribución, los servicios, la comunicación e información y de este modo “la codificación criptográfica del flujo de información se está convirtiendo en el auténtico valor y recurso del nuevo capital”.

En suma, la educación (formación) se encuentra en tensión cara a cara con el trabajo (economía), ambos en el contexto globalizador están experimentando profundas transformaciones tanto desde el lado de la distribución de los empleos entre sectores económicos, la transformación de los contenidos educativos y de los puestos de trabajo, los requerimientos de competencias, conocimiento y destrezas y, particularmente, el desempeño de los analistas simbólicos, cuyo mercado laboral tiende a estructurarse globalmente, afectando en particular al vínculo entre las universidades y demás instituciones de educación superior y su entorno económico y social.

En todas las reconstrucciones artísticas, literarias, filosóficas e incluso teológicas de la génesis, piénsese en el mito de la torre de Babel, la confusión de lenguas que hace indistinguibles las voces particulares, lo que empuja a la comunidad al remolino de la violencia es precisamente la indiferencia, la ausencia de una barra diferencial que, distanciando a los humanos, los mantenga a salvo de la posibilidad de la masacre. La masa, y por tanto la multitud indiferenciada, está destinada en cuanto tal a la autodestrucción. Éste es el supuesto previo de los grandes mitos de fundación, que la filosofía política moderna no sólo asume sino que reformula en términos todavía más explícitos. Dominado por el deseo ilimitado de

todo y por el miedo de ser muerto, el humano del origen no puede sino autodestruirse.

Efectivamente vivimos una época próxima al reino de Anomia, un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe el comportamiento que puede esperar de los demás en cada situación. De un modo quizás menos evidente, la educación deberá hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural inmediato, y en él la educación artística, en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes, alumnos y profesores, y a la familia y la comunidad.

El discurso del final de la Utopía es sobradamente conocido: no existe ningún punto de partida, ningún fundamento, ningún origen, ninguna alternativa teórica o política de donde comenzar a crear un nuevo mundo.

Moral Voyeurism, poisons joint

Juan Carlos Arañó Gisbert

University of Seville

Humans always have related community and violence in structural terms, Benjamin W. (1991) tells us that it suffices to consider what kind of purposes served.

In artistic practices violence has a considerable number of works from the very beginning of mankind. Women and men concerned by events that threaten the community, seeking any means to reach more people with the intent to cause reactions.

In the times in which we live violence has a strictly social format; depending on the geographical scope can add a military component as the holy war of the Islamic State; or linked to poverty and marginalization as drug related.

The way society perceives and reacts to violence and crime depends more on the processes used this company to "negotiate" the definition and meaning of violence and crime. That is, depends more on discourse about the phenomena of violence or crime itself.

The purpose of this analysis leads us to regard violence as a cultural product with a specific social background, or, conversely, a social phenomenon that is analyzed through a cultural product. Therefore, methodological tools have to adapt to this objective and reflect the interdisciplinary nature of the proposal.

"Culture", for starters, is defined as the set of ideas, thoughts, feelings, values and meanings produced by humans manifested and materialized in symbolic systems. The "culture" does not encompass only the forms of cultural expression (such as p. Ex. The literature), but also the mental dispositions that underlie the creation of such artifacts. The culture has not only a material side -the cultural property of a society but also social and mental one.

Art and life on the edge of the unspeakable, in the limit of pain, on the edge of existence, at the extreme point where the only thing that remains is life saving. To build perhaps another truth, another reality that allows man to live in harmony, that allows art and life really are one and everyone sees the importance in building a tomorrow where images of the violence are part of the story.

Our world must lead us to reflect on an entire community silently accepts abuses even within their own homes where sometimes in cases of incest is avoided to present the facts just to avoid what people say or legal hassles, thus giving a hidden domestic violence, which allows the growth of many bitter and violent guys who surely will become part of groups outside the law, sicarios, or perhaps just want to get a revolver to kill their attackers.

Art and Violence appear at times when words can not express more, neither pain nor fear.

The universal symbol of death breaks the daily discovering various reactions of the people and the myths that are woven with his presence, in every corner, death of daily life for many threatened and fearful youth and adults who walk their neighborhoods waiting for the kill.

Undoubtedly, our time, as we say, is being marked by the changes and including the phenomenon of globalization / globalisation so that characterizes the new and late, and with it, the speed in interpersonal relationships. The art forms involved and include this speed as one of its integrative characteristics and peculiar idiosyncrasy. Whatever is not consumed at the time, be separated and abandoned. Whatever is done on the assumption that it will not last too, might need your consumer or user, even the architecture is intended to have a duration beyond two generations, and our mobility plans include involving reach anywhere in the world . To interact or collaborate with others is not necessary displacement and can

make virtual mode. The concepts that sustain all conception, space and time, have transmuted their values and how we locate and consider all things.

The art was a way to "write" the world, not only to describe their external appearance.

The role of art in education is a philosophical reflection developed from the Enlightenment mainly by JJ Winkelmann and subsequently by F. Schiller that culminated with the development of psychology throughout the twentieth century.

It is true that the educational world seems to have changed little, however this change is not evident in the classroom in most countries, even in those nations most closely related to the global economy and information age. Beyond the occasional use of computers in the classroom, teaching methods and national curricula remain virtually untouchable. Even one of the most important educational reforms associated with globalization, such as

decentralization of economic management education. It is true that the problems of teaching methodologies are an important aspect of knowledge production and classroom appears essentially untouched. But this is only part of the process of knowledge production and even is on track to be subtly transformed by the forces of globalization ".

Arts Education should seek and understand new metaphorical meanings of visual culture of our time and recognize in its civilizing context and progress, since the artwork of today are the elements that lead us to think about ways of thinking the culture in which they occur.

Furthermore, it is building a new world in which online communication is who sets the conditions and circumstances on the way in which globalization is implemented. And it is essential that communication not only builds but emerges a new economy in which production, management and sale of the product is no longer their priority. What is now buying is not the product but its use because the unit value of the new economy is time. This has removed the economic interests of primary production sectors reconsidering the role of distribution services, communication and information and thus "the cryptographic encoding of information flow is becoming the true value and appeal of the new capital ".

In short, education (training) is in tension face to face with work (economy), both in the globalizing context are undergoing profound transformations both from the side of the distribution of jobs between economic sectors, the transformation of content education and jobs, skills requirements, knowledge and skills, and particularly the performance of symbolic analysts, the labor market tends to be structured globally, affecting in particular the link between

universities and other institutions of higher education and economic and social environment.

In all artistic, literary, philosophical and even theological reconstructions of Genesis, think of the myth of the Tower of Babel, the confusion of tongues that makes the particular indistinguishable voices, which pushes the community the whirlpool of violence is precisely indifference, lack of a differential bar, distancing humans, keep it safe from the possibility of slaughter. Mass, and therefore the undifferentiated crowd, as such is intended to self-destruction. This is the presupposition of the great myths of foundation, that modern political philosophy not only assumes but reformulated in even more explicit terms. Dominated by the limitless desire for everything and fear of being killed, human origin can only destroy itself.

Indeed we live in a time close to the kingdom of anomie, a state of extreme uncertainty, in which nobody knows the behavior you expect from others in every situation. A perhaps less obvious way, education will be responsible for the transformation experienced by the immediate cultural context, and in him the artistic education, she unfolds; ie the context of senses and meanings that enables it to operate stably in relation to its own participants, students and teachers, and family and community.

The speech of the end of Utopia is well known: there is no point, no foundation, no origin, no theoretical or policy alternative where to begin creating a new world.



MAPEAMENTO DE AFETOS PARA COM PLANTAS

CARTOGRAPHY OF
PLANT AFFECTIONS

CARTOGRAFÍA DE AFECTOS VEGETALES

Rocío Arregui-Pradas

Universidad de Sevilla, Spain

Cartografía de afectos vegetales es un proyecto expositivo y de net.art, interactivo. Nació hace ya algunos años, en una primera exposición en la que mis vecinos aportaron sus macetas para ser custodiadas y cuidadas, durante el tiempo que duró la exposición, por una escultura/maniquí vestida con las telas de las ropas tradicionales que las mujeres utilizan para estar en casa en verano, llenas de colorido y flores estampadas. Cada maceta con su planta estaba documentada con una fotografía de su cuidador o cuidadora, en el mismo lugar en el que habitualmente se encuentra la planta, y posicionada en un mapa de todo el vecindario, junto con las otras plantas.

La exposición se complementaba con una web interactiva en la que, además de estar documentada cada planta y cada imagen de sus cuidadores, cualquier usuario podía (y puede, pues sigue estando activa) subir una imagen de sus plantas y situarla en el mapa.

Este proyecto inicial se ha ido desarrollando en otros lugares y se traslada ahora a Lisboa con un carácter ligeramente diferente pues pretende, además, servir de reflexión sobre su importancia y promover la tradición del cuidado de la vegetación urbana, a un grupo de escolares.



Fig 1. Instalación del maniquí y plantas alrededor.

La vegetación urbana es imprescindible para equilibrar medioambientalmente las ciudades. Los parques, jardines y arboleda en los Acerados proporcionan, al menos en ciudades medianas del sur de Europa, el oxígeno necesario para que el

tráfico no vuelva el aire irrespirable. Diferente es el caso de grandes ciudades como Lisboa que han de recurrir a medidas de disminución del tráfico, pero que no dudemos que sería aún peor si la vegetación fuese menos abundante. Pero más allá de esta función indispensable, la vegetación urbana cumple otra función igualmente imprescindible y, en cierto modo, podríamos decir que si no fuese por ella, quizás no estarían tan presentes en nuestro entorno: la de proporcionarnos un paisaje, una mirada afectuosa cercana a la naturaleza.

Siguiendo a Guattari (1989), la verdadera ecología no es solo medioambiental o social, sino también emocional. Los problemas medioambientales han sido una consecuencia de los desajustes económicos, tecnológicos y sociales, pero también han traído un desapego de lo natural, una tecnologización de la realidad cotidiana alejada del desarrollo del mundo natural.

Dentro de esta necesidad de apego al mundo natural se encuentra enraizada la tradición mediterránea del cuidado de las plantas en el hogar: tanto en el patio de la tradicional casa romana, extendida por todo el sur de Europa y norte de África, como en el alféizar de la ventana que comunica con la calle estrecha o el patio trasero, nuestras abuelas y las madres de éstas, han cultivado plantas ornamentales. Numerosas especies, originarias de distintos lugares del mundo, conviven en armónica adaptación en cualquier rincón mediterráneo: desde el jazmín de Persia, al rosal griego, el geranio escandinavo o el naranjo chino. Desde tiempos ancestrales han sido cultivadas en el hogar, generalmente por la mujer, sus hijas han heredado esta afición y sus vecinas han compartido sus saberes, sus perfumes y su belleza.



Fig 2. Vecina en su patio.

El cuidado de las plantas, su riego, siembra, trasplante, poda..., no es solo una actividad necesaria para que estén sanas y hermosas, es también un momento de disfrute de los sentidos y, muy especialmente, de conversación. La sabiduría en torno al mundo de las plantas de interior, ha pertenecido a la tradición oral femenina: consejos, nombres de flores, refranes y supersticiones conforman toda una cultura que se ha transmitido de generación en generación como se reproducen los esquejes de un rosál.



Fig 3. Vecina en su patio con vestido de flores.

La versión de este proyecto, Mapeamento de afetos para com plantas, que ahora se desarrolla en Lisboa, pretende visibilizar, poner en valor y contribuir al mantenimiento de esta tradición del cuidado de las plantas de interior. Para ello, pretendemos que una comunidad escolar sea protagonista, comparta y muestre las plantas que cada miembro tenga a su cuidado en su propia casa. Comenzaríamos por comentar en asamblea ¿qué plantas tenemos a nuestro cuidado? ¿quién cuida o tiene más plantas para cuidar en casa: mi padre, mi madre, mi abuela...? ¿qué conozco de esas plantas: si es un tallo o una semilla de otra, si es originaria de un país lejano, si hay refranes o dichos a cerca de ella?

Al igual que en ocasiones anteriores, cada cuidador elige una de sus plantas y se hace un foto con ella. Comenta además su relación con esa planta, sus circunstancias particulares. La presta durante el tiempo de exhibición, formando parte de un conjunto que se exhibe junto con las fotografías y los mapas que localizan y visibilizan aún más los lugares de procedencia.



Fig. 4. Mapas y fotografías en la instalación.

Por unos días, las plantas salen de su entorno para un encuentro con otras, especies, proporcionando un placer para la vista y una excusa para la comunicación y la difusión de esta maravillosa tradición, tan nuestra, tan esencial para nuestra salud emocional, para nuestra vida en comunidad y para el medioambiente.



Fig 5. Instalación con las plantas, el maniquí, las fotografías y los mapas.

Referencias

Guattari, F. (1989), *Les trois écologies*, París: Galilée.

JÓVENES PRODUCTORES/AS DE IMÁGENES DIGITALES: LA RED SOCIAL COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

AMAIA ARRIAGA, IDOIA MARCELLÁN-BARACE Y REYES GONZALEZ VIDA
PUBLIC UNIVERSITY OF NAVARRA, SPAIN

El estudio deriva del proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU 2009 - 13712) en el que 786 jóvenes de 4º de la ESO y 1º de bachillerato (15 y 18 años) de diferentes centros educativos del estado han sido encuestados/as, una docena de estos/as jóvenes han sido entrevistados/as en profundidad y se han analizado 174 imágenes extraídas de la red social Tuenti, de otros/as tres jóvenes interesados en participar en la investigación.

Una de las primeras constataciones de este proyecto ha sido el gran protagonismo que tiene la fotografía en la producción de cultura visual de los/as jóvenes y la relación íntima que existe entre esta producción y el uso que los/as jóvenes hacen de las redes sociales.

El estudio ha mostrado que las redes sociales son los lugares predilectos en los que los/as jóvenes comparten sus imágenes digitales. Es lógico ya que éstas— Tuenti, Tumblr, Flickr, Instagram, Fotolog, Facebook o similares—están concebidas de manera que posibilitan subir fotos para ser comentadas. Los resultados han mostrado, además, cómo las herramientas que ofrecen las redes sociales marcan de manera notable las prácticas de los jóvenes (Sefton-Green y Soep, 2007). Así, hemos visto cómo las diferentes redes propician diferentes tipos de producciones. De hecho, los/as jóvenes subrayan la distinción entre un tipo de imagen fotográfica instantánea, poco elaborada y que vinculan a redes como Tuenti, y otro tipo de imagen técnica y estéticamente más elaborada o, en sus propias palabras "más pensada", que relacionan con sitios web utilizados para compartir fotografías, como Flickr o Instragram.

El cuestionario, las entrevistas y el análisis de imágenes nos han mostrado que ese tipo de fotografía menos elaborada o, en palabras de una entrevistada, "mainstream", es la que más prevalece. Estas fotografías, cumplen, en la mayoría de los casos, la función de mostrar la vida y experiencias de los/as jóvenes al resto y en ellas los objetivos experimentales y creativos no son importantes. Sin embargo, hemos podido observar cómo, este tipo de fotografías, conviven, en la misma persona, con otras imágenes digitales de más calidad técnica y estética y que estas variadas

producciones se originan y desarrollan vinculadas a diferentes redes sociales.

De hecho, algunas de estos espacios online ofrecen en sí mismos la posibilidad de edición y, por lo tanto de personalización de las imágenes trayendo así la cultura del 'tunning' a esta esfera digital (Aguirre, 2011). Así, las redes, además de lugares de difusión e intercambio, se convierten en lugares que conforman e influyen en las producciones de los/as jóvenes y en sus características formales, en la temática, en la funciones y objetivos...etc.

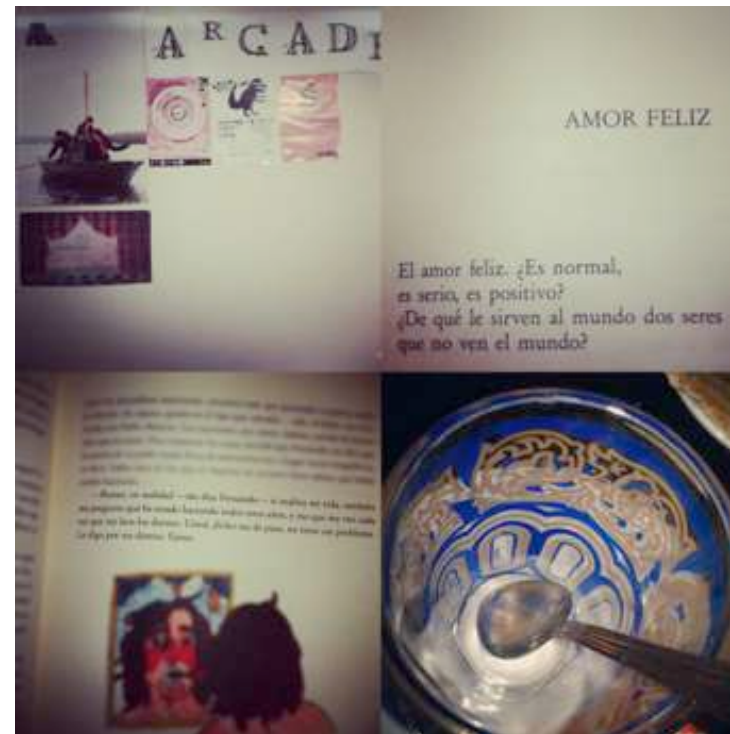


Figura 1: Fotografías realizadas por una entrevistada, utilizando la app de Instagram.

De este modo la red aparece como un espacio de intercambio y socialización, un espacio de participación que permite a los/as jóvenes la producción de cultura, cuestión también señalada en otras investigaciones sobre jóvenes y nuevos medios (Ito et al., 2008).

Quizás lo más significativo que los/as jóvenes participantes de esta investigación han señalado, sobre todo aquellos que producen imagen digital y fotografía, es el hecho de que las redes sociales constituyen sus lugares preferentes para el aprendizaje, funcionan como amplificadores de sus posibilidades de aprendizaje y producción (Merchant, 2007, Stald, 2008). Algunos de los/as jóvenes entrevistados han afirmado que su práctica fotográfica ha cambiado a raíz de su entrada en estos espacios en la red y que han ido aprendiendo gracias a las críticas de otros usuarios y mediante la observación de las imágenes producidas por otros/as.

Las redes sociales son espacios que posibilitan el intercambio, el establecimiento de relaciones y el aprendizaje inter pares, también en lo referente a la producción de imágenes.

En este sentido, esta investigación converge con las conclusiones mostradas en el estudio que Kerry Freedman desarrolla en EEUU y Europa, y que, como también apunta Mizuko Ito (2012), indica el valor que para los/las jóvenes posee el intercambio con otros/as que poseen aficiones similares y minoritarias, situación que se obtiene en los grupos en red.

Los/las jóvenes de nuestra investigación explican que en estos grupos online encuentran producciones que les sirven como ejemplos a seguir y también a evitar, valorando muy positivamente las críticas y los comentarios de otros/as jóvenes. Se genera, así, un

entorno de aprendizaje promovido por ellos/as mismos/as, que propicia la creación mediática cotidiana.

Este proceso de intercambio y participación en la red es denominado comunidad de aprendizaje de la cultura visual (Visual Culture Learning Communities) por Kerry Freedman et al. (2013), describiendo un espacio que genera el intercambio de saberes técnicos, formales y técnicos. Se trata de un entorno, ligado a lo lúdico y facilitado por las nuevas tecnologías, que propicia una nueva forma de utilizar las imágenes; en definitiva, nuevas formas de mirar y ser visto.

Esta “cultura participativa” (Jenkins, 2006) que las tecnologías digitales del entretenimiento posibilitan, evidencia aún más lo obsoleto de los viejos modelos transmisivos de la cultura escolar. Las redes sociales suponen un espacio de aprendizaje, ofrecen una oportunidad de interactividad y presentan un modelo formativo más accesible que el de la escuela para comenzar a desarrollar una práctica productora (Ito, 2008, Freedman et al. 2013), también en relación a las imágenes digitales.

Estos aprendizajes que Trend (1992: VII) ha llamado ‘Pedagogías Culturales’ y que se dan en estos entornos constituyen una respuesta política de los/as jóvenes a las alternativas educativas instituidas y concitan conocimiento, identidad y valores.

Por tanto, estos lugares donde los/as jóvenes adoptan un papel activo y crean sus propias oportunidades de aprendizaje deberían ser rescatados y se debería legitimar su valor formativo en la producción de imágenes digitales.

Referencias bibliográficas

Aguirre, I. (2011), Reflexividade e Desafios na Pesquisa com Jovens Produtores de Cultura Visual. En R. Martins, y I. Tourinho, (orgs.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação* (pp. 291-320). Santa Maria (Brasil): Editora da UFSM.

Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-tavin, M., Kárpái, A., y Papp, L. (2013), Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups, *Studies in Art Education*, 54(2), 103-115.

Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Merchant, G. (2007), Mind the Gap(s): discourses and discontinuity in digital literacies. *E-Learning and Digital Media*, 4 (3). Extraído el 3 de marzo de 2013 de, http://www.wwwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=elea&vol=4&issue=3&year=2007&article=3_Merchant_ELEA_4_3_web

Ito, M.; Horst,H., Bittanti,M.; boyd,D., Stephenson, B.H., Lange, P.G., et alt. (2008), *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.

Ito, M. (2012), Vivir y aprender con los nuevos medios: Resumen de las conclusiones del proyecto Digital Youth. En *VVAA, La educación expandida*. Sevilla: Zemos98.

Trend, D. (1992), *Cultural pedagogy: Art, education, politics*. New York: Bergin & Garvey.

Sefton-Green, J. y Soep, E. (2007), *Creative media cultures: making and learning beyond the school*. En: Bresler, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (pp. 835-854). Dordrecht (Netherlands): Springer.



This drawing was done

CARTOGRAPHIES OF FEELING

ANA BARBERO

ABSTRACT

Several contemporary concepts highlight the ways that the art and culture contribute to social inclusion and the well-being of communities. We understand social inclusion as an active process where individuals, groups and communities enhanced personal development by becoming active citizenships. We join the discursive theories of action by which we focus on a discursive approach where arts are a mean for furthering public dialogue because we believe that arts and art activities are one of the main pillars in this process because contribute to social inclusion, improved social cohesion and reduced social isolation.

So on, the main objective of this paper is to discuss the arts as a social inclusion strategy by introducing the paper of the artist as provocateur of dialogue to foster the civic ritual and construction of community. In order to reflect about all this ideas we will present the project Cartographies of Feeling, a project for Viseu Dao Lafoes communities in Portugal.

Key words: Arts, Artist, Community Development, Social inclusion, Art project

1. INTRODUCTION

Several contemporary concepts highlight the ways that the art and culture contribute to social inclusion and the well-being of communities. We understand social inclusion as Barraket (2005) proposes, as an active process, and we believe that “arts activities contribute to social inclusion outcomes for disadvantaged individuals, groups, and communities-in particular, enhanced personal development, improved social cohesion and reduced social isolation, an active citizenship” (BARRAKETS cit. by STERN &SEIFERT, 2009:14)

In saying that, we are joining the discursive theories of action by which we focus on a discursive approach where arts are a mean for furthering public dialogue. This approach “has a number of strands: artist as a provocateur or animateur of dialogue; civic ritual and the construction of community; public art, public space and place making; the arts as a social inclusion strategy; and discursive space as a work of art” (ibidem: 17)

As it is said, in the National Economic and Social Forum report (NESF, 2007:2)

- The arts have many benefits for both individuals and society.
- The arts provide us with inspiring ideas and new meanings. They symbolise aspects of the world, and can express meanings for communities and groups for example, through pictures or plays about important events.
- Through the arts, we can develop a range of skills, self-confidence, and ways to work better with others.
- Artistic events bring people together.

Thus, we can say that the arts, culture and cultural heritage provide a device that communities can use to make sense of the world as it is, and to imagine and build a best future. Today, studies show us that groups with an active cultural life also enjoy a variety of “spillover effects,” that include a stronger community and civic engagement, improvements in public health and social stability, and economic revitalization.

Considering that in Viseu Dão Lafões, about 20,31% of the resident population is over 65 years or over (according to the 2011 Census), and viewing arts and culture as a dimension of social inclusion - which means considering them as part of a multi-dimensional idea of well-being- we will focus this project on questions of access and opportunity to participate in the arts (Cf. STERN, 2011, Parr.5) We should also work on the importance of “immaterial culture” in order to build a sense of self-esteem and sense of wellbeing in the eldest. In order to accomplish our goals, we have set as the main objective of this project “Cartographies of feeling” , to develop communities from a human sustainable point of view, through arts and culture, taking as its focus, vulnerable groups in the neighborhood, especially the elderly population in the Viseu Dao Lafoes Territory.

Cartographies of Feeling, is not only a social project focused on the use of arts as a tool for community development, but it is also an inclusive project that intends to promote active inclusion, strengthening skills and employability, promoting full literacy, particularly among one of the most disadvantaged groups: the elderly.

2. MAIN GOALS TO BE ACHIEVED

The project aims to examine the intersections between cultural engagement, community change, and social well-being and to assess the Know How of this group of the population recognizing its knowledge as the “neighborhood cultural resources”.

To reach our main goals, we will work with populations whose knowledge is undervalued by the society where they live in. To do so, the project pretends to bring together artists from diverse areas and organizations. Thus, the artistic work will be made from the stories of the lives of the participants of the neighbourhoods and will culminate in visual and sound mappings, that will serve as content to elaborate ‘routes’ or ‘walking tours’, to boost the knowledge of the residents and non-residents histories (also related to the development of the cities) in order to:

- Raise awareness and enhance the knowledge of the older population.
- Increase awareness of neighbourhoods at risk of losing their cultural features.

3. THE MEANING OF CULTURE _ Main trends in Viseu Dao Lafões

We can say Viseu Dão Lafões region is as an ecological and cultural unit, built across cultural, ecological and economic daily practices of their communities. In this context, culture has a central role in enhancing and uttering their symbolic capital (cultural identity, idiosyncrasies, history, etc.) transforming it into a direct productive force, through which the territory is positioned within the so-called economy Marketplace.

Culture, cultural expressions and manifestations (as in the case of cultural heritage) in the territory, are understood as central elements

to this position. They can therefore as a catalyst for creativity and innovation (new products, processes, services, marketing, branding, organizational methods, new forms of collaborative work, etc.), fostering social cohesion and promoting sustainable development .

A culture of creativity derived from different combinations of personal predisposition and social context. The main sources of creativity-based culture can thus be characterized as follows:

- 1- Creative force, represented by creators and creative professionals, cultural and creative enterprises, institutions and creative social networking.
- 2- Territories as an expression of identity, which play a vital role in the promotion of difference and creativity;
- 3- Society, which nurtures a supportive creative ecology through creativity, through regulation, participation, education and investment in technology and culture.
- 4- Spatial proximity and concentration that allows the exchange of knowledge. The creative industries produce knowledge and ideas that are transferable to other industries in the same geographical space generating higher revenues for companies operating in the region. In this regard it is considered that the Culture and Creative Industries (CCIs) comprise:
 - Arts (Visual, Performing and Heritage);
 - Cultural industries (film and video, television and radio, video games, music, publishing and media);
 - Creative industries (design, architecture and advertising).

We can therefore understand the arts and culture, as the axis linking the different dynamics that take place within the territory, by which one can develop a strategy centered on the so called territorial smart growth, inclusive and sustainable.

Thus, regarding the Cultural and Creative sector, and the social inclusion, strategy for Viseu Dão Lafões means enhancing and promoting a common identity for the whole territory without forgetting the value of the people, the sites and the singularity of each municipality. It also includes the preservation and enhancement of cultural and heritage richness of the region, the participation and engagement of its communities, and the empowerment of its agents. It also aims to create networks of cooperation and intra municipal work and supporting the creation of start-ups and spin offs in the cultural and creative industries sector.

3.1. Characterization of the Viseu Dão Lafões Territory

Within the Viseu Dão Lafões Territory, we found 14 municipalities (equivalent to 11 % of the area of the Central Region of Portugal) and 267 633 inhabitants (11.5% of the total population of this region in 2011) (See Annex I)

At a regional and national level, the territory Viseu Dão Lafões has a strategic location, it has a crucial position for the widening of the spatial basis for competitiveness and has a large number of counties in a state of transition or in need of strengthening their cohesion.

In 2011, the PIB (GDP) generated in the sub - region of Dão - Lafões¹ was of EUR 3.3 billion, ie 10.4% of the regional GDP, with the export reaching a total of about 1.1 billion euros in 2012, which

represents 12.9% of the total exports from the Central Region (See ANNEX II).

When analysing per capita PIB (GDP) data, we realise that in 2011 the sub-region Viseu Dão Lafões Territory recorded a value corresponding to 57.4 % of the Community average (below the values recorded in the Central Region, which was 66 % and in Portugal which was 77.4 %), and these values overshadow a great intraregional disparity.

In Viseu Dão Lafões territory, Viseu is the main hub of the region when we compare Viseu Dão Lafões to other urban centers of the Central Region, in particular, with the cities of Aveiro and Coimbra. The dynamics observed in the area surrounding the city of Viseu translate to the statement of other urban centers in this subsystem. Viseu and In them are the examples more significant whose recent trend is largely a result of development industrial. Sao Pedro do Sul, albeit to a lesser extent, has also been gaining weight in this network, particularly by strengthening the hydrotherapy sector (See ANNEX III).

3.2. The Population

The evolution of the national demographics translates into a marked aging of the resident population. To these natural dynamics, plus the increase in migratory movements of the population at a young age, is the return of immigrants to their countries of origin, or departure of emigrants to other countries.

Demographic imbalances arising here, entail several consequences, which in the context of economic and social crisis become particularly sensitive: the worsening relationship between the working age population and dependents; the growing presence

of the 4th age in Portuguese society (more than 5 % of the Portuguese population aged over 80 years, according to the 2011 Census); greater pressure on health systems and social protection; or the need for further adjustments between supply and demand for local services.

As we have already mentioned, in Viseu Dão Lafões, about 20,31% of the resident population is over 65 years or over (according to the Census 2011 _ Annex I, Table 3), a fact that is in the origin of our project: the social reality of an aged territory, as well as the new European funds opportunities, that will give priority to Inclusive Growth and Sustainable Growth projects.

However, the effects of this demographic picture assume a dimension, that impose additional requirements on the definition of public policies in their various fields of expertise, including creating answers to support families and to reconcile with their professional life as well as in the field of culture and leisure, and think about the needs of the elder population in terms of active learning, healthy life, engagement with society, etc.

Besides encouraging the development of private economy, it is also relevant to account for the gradual growth of the solidarity economy, with a new phase of social economy, where the value of solidarity arises enrolled in initiatives that can articulate the commercial sectors, non-market and non-monetary economy, translating into inclusive projects and hybrid forms of organizing production, distribution and consumption. It is also worth noting the role of the social economy as a system of socio-economical regulation and socio-cultural component .

EU funds require a significant contribution significantly to the financing of employment policies and social inclusion, aimed not only at minimizing the social costs of the adjustment process of the Portuguese economy in progress, but fundamentally aimed at promoting active inclusion, strengthening skills and employability, promoting full literacy, particularly among the most disadvantaged groups.

3.3. Most Relevant Dynamics in the Territory

Culture and heritage, are the basis for many other activities and dynamics of the territory. In this respect, it is worth noting the efforts made by the municipalities of Viseu and Dao Lafões region, in what the study, improvement and enhancement of the heritage is concerned in order to foster the accessibility and the use of new technologies. For example, we highlight the work of rehabilitation and recovery of the Roman Ruins of Quinta da Raposeira, a project of the Municipality of Viseu, or the rehabilitation of historic areas of different cities, for example São Pedro do Sul.

We also highlight the inventory / catalogue of the assets of the Diocese of Viseu, developed by the Department of Cultural Property Diocese. This inventory has given rise to the creation of two routes whose information are available from April 2014: one for the territory within the area of action of the Association of Dão Development (ADD) and one within the area of action of the Association for Development of the Dao, and Lafões Alto Paiva. Part of this inventory is available online through the SIPA (System Information for Architectural Heritage).

In fact, there has been in recent years a growing interest in these factors, developing routes, particularly with regard to its connections

to tourism, to cultural dynamism and to the importance to the economy as a basis for creativity and innovation.

It is also important to highlight the central role of cities like Viseu, which regularly host internationally recognized merit art and cultural projects, which have demonstrated the potential of this tool in the processes of regional and national development. Among these events, we emphasize regular programming of the Viriato Theatre in Viseu and ACERT in Viseu and its project VISEU A and events such as the “Feira de São Mateus”, or Festival “Ao tom de Festa” in Tondela or international conferences, such as the “International Symposium on Computers in Education / SIIE “(Viseu).

Other regular activities and events of more local nature, are also to be noted, as the “Carnaval of Canas Senhorim” and the “Festival of Sweets” in Vouzela, or the “Medieval Fair” in Viseu, just to name a few.

Most of these projects are produced by local agents, composed of a dense network of actors whose role is essential, both for the preservation and safeguarding of cultural heritage and wealth of the territory, and for the development of a sense of belonging to places. The agents and the activities they run are a prerequisite for fostering inclusion and social cohesion in the region and to territorialize a vision of shared future for the whole territory. In this regard, we must highlight the importance of associative movements in the region with 339 entities (Cultural Associations; Cultural and Recreational Associations; Cultural, Sports and Recreational Associations; Music Bands; Folk Groups; Philharmonic Societies; Choral Groups; etc.) registered in the portal Regional Directorate of Culture Center. To this we must add “dining confraternities” highlighting their role in the

dissemination and preservation of culinary roots and traditions of the region .

It is also important to enhance the nationally recognised prestige of the work done by some of these entities, such as the “Viriato Theatre”, “Paulo Ribeiro Company” and the “Film Society” of Viseu, ACERT, the “Regional Theatre of the Sierra de Montemuro” in Castro Daire or the “Binaural Association” in São Pedro do Sul. The recognition of the work of these agents translates into financial support from the State, supporting the respective annual activities. During the year 2013 the financial support provided by DGArtes to the region reached a total of € 905,583.1. Compared with other regions, this is a pretty high value that demonstrates the importance of the Cultural and Creative Sector in the region and the country.

We cannot even stop to consider the support of other entities such as city councils, the Local Development Associations, and the CIM Viseu Dao Lafões, which forward their support for the development of: projects related to the development of capacity and creative entrepreneurship; actions that favour convergence, exchange and collaboration between creative sub-sectors; projects aimed at networking programming and cultural facilities; and projects focusing in social cohesion and inclusion. Taking as an example the work of the CIM Region of Dão Lafões, it is important to highlight the projects funded through the Urban Network for Innovation and Competitiveness of Viseu and Dao Lafoes (RUCI), in particular: NestPolis - Pole Biotechnology , Health and Production culture of Viseu; the NestPolis - Pole Creativity and New Technologies of Viseu; The project promoted by ACERT "Creating and Promoting Cultural Offer and Events Calendar"; and the project sponsored by the Center for Performing Arts Viseu "Viseu".

All the existing data on the rich cultural heritage, diversity and knowledge about the creative infrastructure, with an increasing level of cultural events and an important set of recognized national and international actors, are clear signs that Culture, the heritage and cultural and creative industries are an important factor for smart, inclusive and sustainable growth in the territory. Therefore, Viseu and Dan Lafões will invest in this creative and cultural expertise to maximize its creative potential. In this sense, projects like Cartographies of Feeling, that multiply synergies and are integrators of populations, through which a sense of belonging and local identity is created, are very important for the region. Cartographies of Feeling is also crucial at identifying the cultural resources (immaterial resources) of the region aiming to transform them into cultural products, thus encouraging the development of cultural tourism in the region, by the creation of thematic routes, the development of informational materials and multimedia products to produce specific understanding and enjoy entertainment events. For this process, the cultural and creative agents, the provocateur artists or animateurs are a decisive factor, as well as the supporting of the development of creative spaces of exchange and production of culture and knowledge.

3.4. Strategic Diagnosis for Viseu Dão Lafões Territory (SWOT VFLF)

Considering all the above mentioned, we will present the (SWOT) strategic diagnosis made for Viseu Dão Lafões territory.

3.4.1. Identification of the major Strengths and Capabilities

Institutional dynamics to support economic base and project coordination at sub-regional level (eg. AIRV, CIM, IPV);

Important and diverse equipment and intangible heritage (archaeological sites, religious heritage and rural heritage), cultural and natural (Book Cambarinho of Botany, Botanical Park Arbutus Demo, Bioparque in Sao Pedro do Sul) combined with a diverse offering of local actors that boost the development of rural areas;

The diversity of the landscape, of the natural and environmental resources (mountains Caramulo, Freita, Arada, Gralheira, Montemuro and S. Macarius), associated with a supply of locally sourced products (especially the Dão wine) and a cultural animation which has considerable national and international visibility (Viriato Theatre, ACERT and the Grão Vasco Museum) represent a remarkable potential for productive mobilization;

The existence in the territory education and training for adults also creates the conditions for lifelong learning and enhances the integration or reintegration into the labour market;

The territory is endowed with a significant network of institutions that make up the Third Sector (IPSS and Associations, in particular) as well as professionally qualified people, providing good conditions for the development of Social Economy;

Records of the existence of a wide range of initiatives to promote inclusive citizenship;

Urban diversity can promote a strategy of territorial cohesion around a cross-fertilization between endogenous resources (assets, culture, arts, gastronomy, oenology), attractiveness of foreign investments (large enterprises and foreign-funded enterprises);

Some historical centers, with a vast architectural and archaeological heritage, show a historical and cultural richness that combine with a supply of qualified public spaces;

Cultural Dynamics enhances urban visibility in national and international terms (Viriato Theatre, ACERT and the Grão Vasco Museum).

3.4.2. Identification of the main weaknesses and bottlenecks

Inability to fix tourists and the absence of a strategy to promote the subregion;

The touristic offer, excessively dependent on domestic tourism market, is often inappropriate;

Lack of additional equipment and recreational tourism activities, which makes for a bit dense and diverse tourist offer, which would prolong the stay of tourists in the territory;

Lack of common strategies and action platforms at the Cultural and Creative sector aiming at internationalization activities;

Missing spaces and dynamics of local support for experimentation, creativity and innovation;

The territory of CIM recorded between 2001 and 2011, a decrease of population in almost all counties (except Viseu), which was accompanied by an aging resident population (increase of 14.6% of the population aged 65 and over) and a decrease in the birth rate and emigration rate;

The situation of economic crisis in which we live has been generating a dependency of the families of incomes of the elderly

and simultaneously increasing reliance of populations and families (especially the most vulnerable) on state aid;

There has been intensification of outbreaks of desertification, through the decrease of population and emigration flow, with consequences in the areas of supply of equipment and services for education and the needs of the labor market,

There are some signals from immigration in terms of return to the region of people who worked in the coastal municipalities of the country and who are now returning, but in a situation of unemployment and family dependence. We may be about to witness the emergence of social groups that may integrate the so-called "new poor";

Some historical centers are dilapidated and depopulated, and need to be rehabilitated physically, socially and functionally.

Growing social disparities in terms of income and access to cultural services and equipment.

As we can deduce from this analysis, Viseu Dão Lafões will need to be open in the next years, to the development of projects able to link social inclusion with healthier lifestyles, health and wellness tourism and the promotion of entrepreneurship.



4. THE PROJECT: CARTOGRAPHIES OF FEELING

Promoters: Association of Teachers of Plastic Expression and Visual Communication (APECV)/Portugal

Dates: Duration (month) = 24 months

4.1. Summary

The group of artists and teachers who lead the proposed project, plan to implement community arts experiences, with groups of inhabitants of full age in the territory of Viseu Dao Lafoes. They will work with populations whose knowledge is undervalued by the society in which they live. To do so, they will work with artists from partner organizations, but In the future other entities will also be

addressed, including educational entities, social institutions and the visitors, to collaborate.

The first community to work with is “O Bairro Municipal de Viseu” (the Municipal district of Viseu), a social neighborhood built in the time of Salazar, with a population made up of disadvantaged families and seniors.

Art actions will be carried out by artists, educators and teachers with volunteer older residents. The artistic work to be done, will be done from life histories of the participants of the neighbourhoods in the main cities (14) of Viseu Dao Lafoes, and will culminate in visual and sound mappings. These contents will be used to elaborate routes or 'walking tours' to boost the participants to share experiences with residents and non-residents, in order to raise awareness and enhance the knowledge about of the older population and the neighbourhoods at risk of losing cultural features.

4.2. Project Goals

The Article VI of the Declaration of Principles of International Cultural Co-operation (1966) states “International co-operation, while promoting the enrichment of all cultures through its beneficent action, shall respect the distinctive character of each”. However, this is only possible, as mentioned by BONET (2004) if we “incorporate the cultural dimension and the local ways of understanding life in the work of international projects of development cooperation” (16). Thus, the main goal of this project is to develop communities, from sustainable development at a human scale point of view, through arts and culture, taking as its starting point the know how of vulnerable groups in the neighbourhoods of Viseu Dao Lafoes, especially the elderly population.

Other goals (specific goals) are:

- To empower communities, especially the oldest, by active participation in a project of social inclusion through the arts.
- To develop artistic products through collaborative work between artists and participants, taking as a starting point the knowledge of the elderly participants.
- To contribute to create a brand for the region focusing on cultural and heritage resources and the history of the territory
- To create alternative routes in the Region related with the experience tourism
- To promote employment/ self-employment

4.3. ACTIONS

As we have already said, the artistic work will be made from the stories of the lives of the participants in the neighbourhoods and will culminate in visual and sound mappings, that will serve as the content to elaborate 'routes' or 'walking tours', to boost the knowledge of the residents' histories (also related with the development of the cities) and non-residents in order to:

- Raise awareness and enhance the knowledge of the older population;
- Raise awareness of neighbourhoods at risk of losing their cultural features

In order to achieve these challenges, the activities will be developed in 3 phases:

4.3.1. Phases of the project

1st Phase/Actions:

- Identification and characterisation of the communities through their neighbourhoods.
- Contacts and invitations to participate in the project to people of old age who live isolated (due to physical and economical difficulties) in the different neighbourhoods of Viseu Dao Lafoes.
- Collection of Life Stories, through meetings, where they will use various art forms to trigger the register of the experiences of life in the neighbourhoods.
- Construction of a first route from the life stories. The routes, could include diverse experiences, as eating in the house of one of the older volunteers, or participate in a story telling afternoon, or to learn to play a typical game.

2nd Phase/Actions:

- Creating sound and visual Cartographies by artists and volunteers of old age.
- Construction of a second route of collaborative cartography.
- Carrying out the route with residents and non-residents.
- Evaluation and Reformulation if it is necessary.

3rd Phase/Actions:

- Final Construction of thematic routes with the integration of artistic artifacts produced by the group.

- Streamline route for residents and non-residents through contacts with travel agencies.
- Create a local group to continue the project.

CONCLUSIONS

APECV, due to its years of experience in organizing projects of social character and also due to its network of contacts and its knowledge of the territory, is the ideal entity, to develop a social inclusion project in this territory.

If we put this data together with the fact that there are interests throughout Europe and especially in the region Dão Lafões, to promote social inclusion of all citizens through participation in social projects such as ones related to social welfare aspects, tourism and entrepreneurship, meaning that a substantial amount of money from EU funds will be received to promote these projects.

Then we can say that a project such as "Cartographies of Feeling" is the right action to be developed in Viseu Lafoes Dao.

Regarding the acceptance of the final product – ie. that the routes are integrated into the tourist routes of the region, and tourists are encouraged to participate in such routes- success will depend much on the compromise reached by all of those intervening in the process.

Furthermore note that, despite the existence of the final goal of creating "routes of the experiences", Cartographies of Feeling is, actually, a pilot project, so it is not possible to define in advance the possible outcomes.

What we can assure is, that the fact of people participating within a social project based in the arts, will lead to the natural outcome of achieving the initial goals: ie. social inclusion, creation of community artworks and safeguard of the intangible heritage of the region (which in this case, means to register and to value the life stories of people).

The proposed activities can result in continued/sustained cooperation, in complementary activities and/or permanent benefits at European level and international level (for cooperation with the selected third country).

Talking about the potential of the proposed activities to generate other future initiatives of cultural cooperation at European or regional level and international level what we can say that is:

This project will serve as a model to be replicated in other neighbourhoods and cities, showing that by combining the arts and education we can do development work community, with a strong social and cultural aspects.

APECV will present the intermediate and final results, in order to inform artists and teachers about the possibilities for creation of tourist routes from the knowledge of local populations.

A final benefit of the project is the creation of a local cultural matrix that can be used in schools to knowledge and understanding of the contexts in which schools are located. Another asset, in an economical point of view is the possibility of creating local wealth from the production of cultural artefacts for tourist routes.

4. BIBLIOGRAPHY _ REFERENCES

BONET (2004): Culture, Cooperation & Development, unpublished material.

CCDRC (2013): CRER 2014-2020 CENTRO DE PORTUGAL, Competitividade Responsável, estruturante e resiliente, Plano de Acção Regional 2014-2020, versao de trabalho, unpublished material.

COMPENDIUM (W.D): Report on International Cultural Cooperation - Organisation and Trend, Portugal/ 3.4 International cultural co-operation, available on-line in <http://www.culturalpolicies.net/web/pprinticc.php>

FUKUDA-PARR, S. (Dir) (2004): HUMAN DEVELOPMENT REPORT 2004. Cultural liberty in today's diverse world. UNDP, available on-line in http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/265/hdr_2004_complete.pdf

STERN, M & SEIFERT, S. (2009): Civic Engagement and the Arts: Issues of Conceptualization and Measurement, Animating Democracy, A Program of Americans for the Arts, University of Pennsylvania, http://www.spu.upenn.edu/siap/docs/civic_engagement/4d-Civic_Engagement_issuesPDF.pdf

TRESERRAS, J. (2006): Strategies and resources for international cultural cooperation, unpublished material.

UNESCO (1966): Declaration of Principles of International Cultural Co-operation, available on line in http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ANEXO I

Map of Central Region in Portugal. Source: CRER 2014-2020 (2013:8).

Figure 2. Map of Central Region, Portugal. Source: Crer 2014-2020 (2013:8).



	Portugal	Região Centro	%
Municípios	308	100	32,5
Área (km ²)	92.212	28.199	30,6
População, 2011	10.562.178	2.327.755	22,0
PIB, 2011 (milhões de euros)	171.040	31.787	18,6
Exportações de Bens, 2012 (milhões de euros)	45.347	8.578	18,9

Figura I.1 - A Região Centro no contexto nacional

ANNEX II

Figure 3: Map of NUTS III, Central Region, Portugal and Map of VISEU DAO LAFOES REGION Source: Crer 2014-2020 (2013:40)



O QUE VEJO DE ONDE ESTOU

BAUDOUIN, ALEXANDRA

Keywords:

Creativity, Imagination, Workshops, Cooperative learning Art Education

Abstract:

“Creativity is not only the artwork produced but what we make of ourselves and of our images. It may be a work of art or one’s own life.” João dos Santos We believe

that art education is a field of intervention that promotes the knowledge of works of art and their interpretation as well as extends the capacity of expression through artistic and creative processes that integrate different areas of knowledge. We present an action research project for PhD thesis as a starting point; a scientific, theoretical and practical study on this field, which allows a critical analysis of theories along with artistic and educational experiments in formal and non-formal contexts supported by authors who have studied the holistic development of children. Such experiments envision the use of methodologies that are articulated between imagination, creativity and individual experience, and are realized and observed within a natural and cooperative learning environment, which was inspiration for the development of an art education program that we call "What I see

from where I am. " We can view this research as a contribution to the expansion of the field of knowledge of Arts Education and human development. Accordingly, we present the creation, implementation and evaluation of the benefits of a new arts education program that understands the various areas of knowledge crossed by an interdisciplinary platform leading children and youth towards serious aesthetic achievements and enriching their development process, according to the assessment inherent in this study. The path to follow: We begin by observing how light works and how it can alter matter in its plurisensory exploration. We will complete works on acetate paper and experiment with slides. We will illustrate stories created by the group through listening to music, producing images through abstraction. We will travel between the two-and three-dimensional to explore the forms that we want to obtain through various materials that provide the creation and contribute to the realization of projects. Thus we will try several techniques: drawing, painting, cutting, embroidery, sculpture. Different materials will be used, from common use materials to those other participants identify with plastic expression. This method of structuring materials and techniques provides the externalization of products of the imagination, creating its own aesthetic language, leading the participants to gain self-confidence, as their skill level for design does not interfere with the achievement of visual products. There will be a presentation of artwork and book handling with room for discussion of concepts of beauty and creativity. Participants in this kind of program learn to work with the novelty by mastering new techniques and understanding the rules of visual language, being both producers and observers of messages that expand knowledge. The promotion of a language that lies between the technical and the aesthetic seeks to provide various directions in search of answers, awakening new ways to stimulate creative capacity.

ART IN ARCHITECTURAL STUDIES-WINS AND LOSSES

BAUMANE, DINA
PARDAUGAVAS
MUSIC AND ART SCHOOL , LATVIA

Keywords: Universities, students, study programs, common, different, wins and losses

Abstract:

Since Latvia joined European Union (EU) and university study programs were equalized to its standards, several corrections have been implemented by substantially decreasing the amount of art subjects in the studies. Still in the Riga Technical University (RTU), Faculty of Architecture and Urban Planning where I am working as Assistant Professor since 1974, the amount of art subjects is one of the biggest in EU. My experience shows that in other EU universities the art subjects for students of architecture are being offered in significantly smaller amounts, and mainly as the free-choice subjects. Since 2005 I have been teaching art subjects to international exchange students within Erasmus program, and I have made certain that the architecture students from various EU counties show increased interest for our Department of Art study program that historically is based on classical principles of art. Taking into consideration the

experience with foreign students, I have found interest in making clear:

- 1) What is common and what is different in various EU university art subject programs?
- 2) What are the wins and losses of students professional level, underlining the significance of art subjects?
- 3) What do foreign students find interesting in RTU Department of Art offered study program?
- 4) How and do our ex-alumni use the gained art experience in real life?

THEME OF VALUES IN ART AND ART EDUCATION

ROMANA BARTUŇKOVÁ, MGR.
DEPARTMENT OF ART EDUCATION, FACULTY OF EDUCATION, CHARLES
UNIVERSITY IN PRAGUE, CZECH REPUBLIC

Abstract

Background information: When looking at contemporary art and education today our critical analysis is crucial. It is necessary to point out attitudes which try to use the space of The Others as something that needs to be colonized and treat The Other as someone who needs to adopt.

The poster conducts a theme of collaboration amongst participants of an educational process, the arts community and general public on a joined project- the everyday life. An inspiration for such a collaboration can be for example the concept of Value Based Education, an educational approach created and practiced by Sister Cyril Mooney.

Purpose of study:

To summarize my experiences with Sister Cyril's Value Based Education from the Loreto Sealdah school practice in India and to introduce the possibilities of it's implementation in art subjects within the European context; to suggest possible impact of

inclusive and participatory principles integrated into creative processes and art education.

Source of evidence: Short introduction to the methodology of Sister Cyril's Value Based Education; examples and case studies; presentation of the Sit Beside Me project (www.sit-beside-me.org);

examples of participatory curating projects; examples of school projects based on the Value education.

Methods: Participatory action research; qualitative analysis and collaboration with individuals and groups from pedagogical, art and laical environment.

Main argument and conclusions: Revolutionary educational system of Sister Cyril Mooney is based on shared values. It brought thousands of low cast and street children into elite catholic schools in West Bengal, India, influencing positively their life and future. Her method of Value Based Education is hands-on and benefiting everyone. It teaches students to be aware of what is really happening in their surrounding and helps them to internalize their own attitudes and understand their feelings. She gives them assurance that they themselves can make their world better and change the reality which they feel ethically uncomfortable with. Group learning and peer to peer learning, where children are the teachers to their peers, is a very natural way of learning and gaining skills. As in an everyday life the younger or less experienced learn from the older or more experienced. The enrichment goes both ways. The teacher provides the guidance and support in this process.

The environment of today's school in Europe is very diverse with students of different cultures and social backgrounds. This is often

the reason of misunderstandings and even the school's or individual break downs. For building positive school climate it is necessary to build on shared values.

Creative subjects can be a good starting point for implementation of Value Based Education to school practice. These subjects, by their nature, already encourage development of creative thinking in children, awareness of their own feelings and openness towards others. Through art (and learning values) children can activate their potential to change the world that surrounds them.

EXPRESSÃO PLÁSTICA NA RAM: A ESCOLA EM INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE (DESAFIOS E CONQUISTAS EM 15 ANOS DE PROJETO)

HELENA BERENGUER
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E MULTIMÉDIA

O tema que apresento neste congresso procura expor alguns processos e resultados de uma intervenção coordenada e legalmente estruturada, na área da Expressão e Educação Plástica, no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), na Região Autónoma da Madeira (RAM). O exemplo de uma coordenação inserida na Divisão de Apoio à Educação Artística (DAEA), da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), definida em Lei Orgânica da Secretaria Regional de Educação (Despacho 06/2012).

Vários são os projetos integrados nesta Direção de Serviços e a Coordenação Regional de Expressão Plástica (COREP) é relativamente recente no historial (33 anos) da DSEAM,



funcionando apenas desde 1999/2000, no então designado Gabinete Coordenador de Educação Artística. Desde essa data a COREP tem vindo a desenvolver um trabalho de promoção e divulgação da educação pela e através da arte nas escolas do 1.º CEB da RAM de uma forma sistemática e persistente. O trabalho de coordenação compreende a supervisão e acompanhamento pedagógico de projetos e atividades da área, a orientação de formação contínua de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, a organização da Exposição Regional e do Concurso de Expressão e Educação Plástica.

A atividade de Expressão Plástica tem vindo a comprovar, através de exemplos de boas práticas pedagógicas, a importância da área na formação do aluno, reforçando o valor que lhe deve ser atribuído pelas escolas, professores e comunidade em geral. A pertinência da área no currículo fundamenta-se através do seu potencial transformador, cujos benefícios não podem ser negligenciados na formação de cidadãos ativos e socialmente participativos, uma formação que se quer crítica e que incentive a curiosidade e o pensamento criativo de modo construtivo. É por isso que há que privilegiar um espaço para a educação artística/plástica e nesse sentido podemos reconhecer a importância dada pelo sistema educativo da RAM a esta área.

Desde o seu início a COREP tem vindo a desenvolver um trabalho de promoção de concursos e exposições regionais, com respetivo acompanhamento, que resultam em momentos de apresentação do potencial criativo da área nas escolas. A Exposição Regional de Expressão Plástica, inserida na Semana Regional das Artes é disso um exemplo e tem ganho projeção no panorama regional, por se apresentar em moldes de instalação artística, na Placa Central

(avenida principal) da cidade do Funchal, permitindo assim que a atividade seja reconhecida no contexto escolar. Neste tipo de projetos as escolas têm sido desafiadas a trabalhar numa dinâmica de metodologia de projeto com os alunos, nas aulas de Expressão Plástica. Incentiva-se ao envolvimento dos mesmos em trabalho de pesquisa e de equipa com aplicação prática em contexto de desenvolvimento criativo. Esta prática permite uma aprendizagem vivenciada e com objetivos partilhados, que proporciona ao aluno uma visão mais global da realidade e de si próprio, inseridos num espaço geográfico cultural e artístico, local e global.

Durante alguns anos, a exposição regional de expressão plástica, resultou numa atividade paralela e de apoio ao então MUSICAebs que se realizava no Centro de Congressos do Casino da Madeira, numa amostra diversificada de objetos elaborados nas escolas com os alunos. Esse modelo de exibição deu lugar a um novo conceito de exposição/instalação em 2009 com a apresentação do projeto “Floresta Encantada”, onde se solicitou a cada escola a construção de uma árvore com materiais de desperdício. Desde então, foram elaboradas mais duas instalações coletivas com projetos devidamente fundamentados e respetivo acompanhamento pedagógico, pela coordenação regional, nas escolas da RAM. Os projetos que sucederam foram também programados em moldes de instalação artística, com a exposição “Como se faz verde?”, em 2010, e “Vai-se andando...”, em 2011, já inserida na Semana Regional das Artes. Esta última edição foi a primeira a ser projetada para um espaço exterior, Avenida Arriaga (Funchal), com um grande impacto ao nível do público em geral e, inclusive, turístico.

A Semana Regional das Artes é um projeto que compreende momentos diversificados em termos de práticas artísticas em

contexto performativo e que decorre em vários espaços da baixa da cidade do Funchal, integrada no Festival do Atlântico da Secretaria Regional do Turismo. Esta é uma semana que coloca nos discursos escritos e falados, aspetos relacionados com as Artes na Educação sendo a Exposição Regional de Expressão Plástica uma espécie de capa de rosto do evento.

Os projetos regionais em moldes de exposição/instalação contribuíram em grande medida para uma mudança paradigmática do modelo de trabalho pedagógico nas escolas e começaram a exigir dos docentes um enquadramento teórico da área fundamentado em trabalho de projeto devidamente organizado. As exposições têm servido para mudar processos de abordagem da área nas escolas, para mudar a forma como esta é vista e reconhecida pela comunidade escolar e pelo meio envolvente, pelo facto de proporcionar visibilidade à área.

Há já muitos anos que a escassez de recursos exige criatividade extra na realização de atividades nas escolas e a COREP tem investido, sistematicamente, em formação na área da recuperação criativa de materiais de desperdício. A dimensão de participação atingida nestas exposições conduziu igualmente a uma necessidade de reformulação dos seus moldes, no sentido de a manter autossustentável em termos financeiros e com isso garantir a sua continuidade.

Apesar de na Madeira a atividade de Expressão Plástica ter um enquadramento único e significativo e apoiado legalmente com a criação de grupo de recrutamento 140, a atividade tem uma carga horária pouco significativa (1h para 3.º e 4.º ano e 2h para o 1.º e 2.º ano), que dificulta a abordagem de conteúdos em tempo útil, ao nível do enriquecimento curricular. Este facto contribuiu para que,

ao longo dos anos, a Expressão Plástica fosse uma resposta a atividades festivas escolares, muitas vezes mais centradas em aspetos decorativos em que a criança se limitava à repetição de modelos sem um desenvolvimento efetivo da criatividade e expressão individuais. Há no entanto uma mudança em curso... Em quinze anos de Coordenação Regional de Expressão Plástica, são já visíveis, algumas mudanças paradigmáticas no ensino desta área. Mas ainda carece de uma estabilização de um corpo docente que invista numa prática letiva que se quer dinâmica e sistematicamente refletida, no sentido de adequar a ação pedagógica à realidade e aos diversos contextos. O tipo de trabalhos expostos nas paredes das escolas deixou, aos poucos de se limitar a pintura de ilustrações em fotocópia, onde apenas se aferia um domínio técnico, e passou a ver-se trabalhos onde o grafismo infantil começou a ser valorizado. As áreas de exploração foram ampliadas do mero registo bidimensional para uma exploração de meios e técnicas que abarcam as áreas da pintura, construção e modelação. Aos poucos a recuperação criativa de materiais de desperdício e a multiplicidade de ideias e efeitos plásticos possíveis, fizeram despertar a uma consciência ecológica e artística, aliada à valorização do carácter transversal às demais áreas do currículo.

O trabalho realizado pela coordenação e pelos docentes e alunos tem permitido uma valorização única das artes na educação a nível regional, aproximando as escolas de entidades locais (políticas e culturais) e da comunidade em geral. Há com certeza ainda muito trabalho por fazer, mas também muito trabalho que exemplifica que é possível valorizar as artes no contexto pedagógico numa relação dialogada entre as escolas e o meio envolvente.

As quatro últimas edições.

2010/2011 - “Vai-se andando...” - Avenida Arriaga

http://issuu.com/silvanorodrigues/docs/catalogo_vai_se_andado_gcea?e=3785197/2570482

2011/2012 - “Estend’ARTE” - Avenida Arriaga

http://issuu.com/dseam/docs/catalogo_estendarte

2012/2013 - “H2@rte” - Avenida Arriaga

<http://h2arte.weebly.com/>

2013/2014 - “TransFORMA: Intervenção de arte urbana” - Avenida Arriaga

http://issuu.com/dseam/docs/catalogo_transforma_2014?e=8113747/10837278

2014/2015 - “DE QUE COR É A LUZ?” - Avenida Arriaga

http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_artistica_multimedia/PreEscolar.aspx

COREP - Coordenação Regional de Expressão Plástica

Divisão de Apoio à Educação Artística

Direção de serviços de Educação Artística e Multimédia

(Entidade Certificada pela Gestão da Qualidade, segundo a Norma NP EN ISO 9001:2008)

Direção Regional de Educação
Secretaria Regional da Educação

Travessa do Nogueira, 11
9050-451 Funchal

Geral: +351 291 20 30 50 | Fax: +351 291 23 56 38

URL: www.madeira-edu.pt/gcea ou www.gcea.pt



CREATIVITY –COMMENTS ON ITS TOPICALITY AND RELEVANCE FOR SUSTAINABLE LEARNING IN ART LESSONS

BERNER, NICOLE
ALANUS HOCHSCHULE FÜR KUNST UND GESELLSCHAFT, GERMANY

Keywords:

Creativity, educational objective, sustainable learning in visual arts education, constructivist theory of learning

Abstract:

A "contemporary education in the form of an individually achieved process" is not possible without creative thinking (Serve, 2000, p. 15). This means that creativity and the promotion of creativity should constitute a central aspect of art lessons and therefore also aesthetic learning (cf. Wichelhaus, 2006). Despite the fact that creativity has been generally recognised as an educational goal since the 1960s, it often only plays a

subordinate role in current school art lessons. Two developments relating to creativity are currently being discussed in the field of art education in German-speaking countries. On the one hand, creativity is being used as a synonym for artistic development and every artistic dispute is seen as a creative process. This means that being creative is then the only reasoning behind artistic development. Creative skills and qualities such as problem solving, flexibility, ability to elaborate, willingness to take risks or tolerance toward ambiguities play little or no role in achieving teaching and learning goals. However, substantiating this and using it to encourage creativity in a more targeted manner presents a real challenge. On the other hand, in German-speaking countries there has been a partial increase in emphasising the conveying of artistic skills, which means that creativity is seemingly being left by the wayside. However, the fact that, in the transfer of spatial depth presentation skills, the independent understanding and application of perspective correlations constitute creative actions that can also be encouraged as such and used to kick-start sustainable learning, is hardly being taken into consideration. Using a constructivist learning theory as the starting point, learning can be understood as an individual process of the active construction of knowledge (Siebert, 2005). Thus, perception, experience and understanding represent central processes in a constructivist aesthetic learning process. It is reasonable to assume that, as part of a lesson setting, the interaction of deepened perception and independent, active experiences will give rise to individual processes of understanding, which constitute creative action. This article will address the question of to what extent creativity is an essential aspect of lesson based learning and contributes to sustainable learning. Using an empirical model of artistic creativity (Berner, 2013) as a starting

point, case studies will be used to describe learning processes and to establish whether the correlation between perception, experience and understanding is necessary for sustainable learning in art lessons. Berner, N. E. (2013). Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet. München: Kopaed. Serve, H. J. (2000). Fundamente (grund-)schulpädagogischer Kreativitätsförderung. In H. J. Serve (Hrsg.), Kreativitätsförderung (Basiswissen Grundschule, Bd. 3, S. 10–26). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Siebert, H. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz. Wichelhaus, B. (2006). Fördern im Kunstunterricht. Prinzipien, Perspektiven und Probleme. Kunst + Unterricht (307/308), 3–10.

REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

LAIA BECERRA MARTÍNEZ
LICENCIADA EN BELLAS ARTES Y MÁSTER EN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES,
DOCTORANDA DEL PROGRAMA DE PSICODIDÁCTICA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO.
BAGARATXU@HOTMAIL.COM

Resumen

Mediante este trabajo pretendemos demostrar el valor de la Educación Artística en el ámbito escolar, con el objetivo de que sea más reconocida, respetada y mejorada. Analizamos tanto los diversos planteamientos que se han y se están llevando a cabo (Autoexpresión, Discipline-Based Art Education (DBAE), Educación Creadora, Cultura Visual,...), como las tendencias (arte como lenguaje, para el fomento de la creatividad, la arteterapia,...) seguidas hasta ahora. Posteriormente comparamos lo que nosotros/as creemos que son los potenciales de la Educación Artística con el currículum de secundaria en nuestra comunidad autónoma, la Comunidad

Autónoma Vasca (CAV), para finalizar planteando y reivindicando esta como herramienta básica en la escuela, en el aula y en la formación en general para una educación en la que todo el alumnado tenga cabida, protagonismo, y por supuesto, pueda desarrollar sus potenciales.

Palabras clave: Educación Artística, escuela inclusiva, educación secundaria, aprendizaje activo, alumnado, currículum.

Introducción

La Educación Artística (EA) está desapareciendo del currículum educativo, y por tanto de las prácticas, las aulas y las escuelas. Mientras las multinacionales y las empresas hacen cada día más hincapié en la creatividad y le dan mucha importancia, aunque sea con fines lucrativos, parece que los que hacen las leyes no opinan lo mismo y reducen, con la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), las asignaturas que están directamente relacionadas con la creatividad, hasta hacerlas casi invisibles.

Las prácticas artísticas respetan los diferentes procesos cognitivos, son una forma de expresión como la literatura, la música, la danza, en la que los/as alumnos/as pueden apoyarse para expresar sus sentimientos, pensamientos e ideas, de igual forma que lo hacen con el sistema de comunicación oral y escrito. Son estimulantes, pues nos permiten crear caminos propios, utilizar materiales distintos a los habituales y experimentar con ellos, de manera que se adquieren nuevos recursos que se pueden trasladar a la vida cotidiana (generalizar). Por tanto, la creatividad es un aspecto importante e indispensable a la hora de resolver problemas, bien sean individuales o colectivos, que se nos plantean a los humanos.

Permiten el trabajo en equipo, cooperativo, llegando a conclusiones comunes con nuestros/as compañeros/as y el profesorado, mediante una relación simétrica, aprendiendo así a aceptar críticas, hacerlas y asumirlas, en definitiva, a socializarlas.

Situándonos entonces en el paradigma de la escuela inclusiva, que pretende que la comunidad entera se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la cooperación, ya que somos todos sus miembros los que tenemos algo que aportar; seamos docentes, alumnos/as, padres y madres, u otros miembros del contexto en que vivimos (artistas, artesanos, científicos, empresarias, políticos, escritores,...), cada uno desde nuestras experiencias y vivencias, diversidad de opiniones y puntos de vista, pues todos son enriquecedores.

Una retrospectiva de la historia de la Educación Plástica

A lo largo de la historia el arte no ha sido comprendido del mismo modo (Arañó, 1994). Tampoco lo ha sido su formación, que hasta el siglo XX ha estado unida a la habilidad, es decir, a la formación especializada en el oficio de artesano o artista (Barragán, 1995). Los que se formaban en ese ámbito eran mañosos en las prácticas artísticas. Como explica Gardner (1994), durante el transcurso de la historia la educación artística se ha originado en el estudio y se ha basado en la enseñanza del dominio de un oficio y su saber formal. Las artes plásticas pretendían enseñar el bien y la realidad desde un punto de vista elitista, ya que quienes las ideaban eran el clero y la nobleza. El artista sólo tenía que hacer uso de su talento para crear obras lo más dóciles posibles. Hasta finales del siglo XIX se ha mantenido su visión unidireccional: emisor-receptor.

A partir del siglo XX empezaron a cambiar las cosas, y el arte se hizo más accesible a toda la sociedad. Con el estallido de la I Guerra Mundial en Europa se abrieron paso los movimientos de vanguardia, que tenían una mirada más abierta y global del arte del momento. De esta manera, el Arte empezó a alejarse tanto del virtuosismo técnico y académico como de la importancia del objeto acabado, para acercarse a la expresión y subjetividad del proceso creativo (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011). Los vanguardistas plantean creaciones y visiones diferentes, y aunque al principio sean muy criticadas, poco a poco van abriendo el camino de la transformación. El/la artista se aleja de las pinturas que muestran su capacidad de plasmar la realidad a la perfección, como si de una fotografía se tratase, y pasa a ser "alguien implicado en su época y que a través de sus creaciones artísticas pretende hacer que el mundo pueda mejorar (...) implicando al espectador y haciéndole protagonista" (Rigo, 2007, p.253).

El arte y sus fronteras se ven ampliados, aunque esto suscite rechazo, y su práctica deja de ser una habilidad para convertirse en el desarrollo de potenciales como la expresión y el goce. Como explica Barragán (1995), la historia de la EA moderna está unida a los grandes cambios de nuestra sociedad, al moderno estado industrial y la sociedad de masas. En el siglo XX la EA se transforma y camina hacia diversas direcciones. El mismo autor explica que el concepto del arte deja de estar fundamentado en las representaciones y su interés se va acercando a la expresión de la experiencia humana.

Según Acaso (1998), esta tendencia, llamada Autoexpresión, fue promovida por Lowendfeld en EE.UU y Read en Inglaterra, que creen que mediante el arte se aprende a ser persona, y por ello es

necesario una enseñanza libre que se base en el desarrollo espontáneo de la creatividad. De esta manera, en las escuelas se empieza a trabajar el hecho artístico con el objetivo de la auto-expresión, y se da importancia a los aspectos psicológicos del individuo, como las emociones y la propia experiencia interior, no sólo mediante la creación, también a través de la investigación sensorial de objetos cotidianos. Los/as propulsores/as de este pensamiento pretenden que la imaginación, el sentimiento, la libertad y la creatividad prevalezcan ante el razonamiento y las normas. Para ello proponen desarrollar las capacidades del individuo creador. Intentan que los/as estudiantes tengan opción a evolucionar en un estilo propio, con el mismo valor que otros estilos, prevaleciendo el proceso ante el resultado. El/la docente debe provocar que esto suceda, estimulando la expresividad a través de la prácticas artísticas.

La educación artística va evolucionando poco a poco, al igual que lo hace la sociedad, el propio arte y su consideración social. Según Hernández (2003) con el desarrollo de los medios audio-visuales y las nuevas tecnologías el lenguaje artístico se ve ampliado, y en las escuelas se plantea la alfabetización visual, acorde con la revolución artística del momento. El arte es considerado un lenguaje y se reivindica la relación entre los significados medios verbales y los de carácter visual. El mismo autor cree que partir de esas teorías en Europa surge la expresión plástica y visual, y en USA la llamada Discipline-Based Art Education (DBAE), que entiende la educación artística como una disciplina que incorpora las influencias de la cultura autóctona y cotidiana, ya que la publicidad, la televisión, e incluso el arte popular comienzan a ser valorados en plano de igualdad con lo que lo han sido la bellas artes en el transcurso de la historia. Martínez, Rigo y López (1995) especifican

que los impulsores de estas teorías promovían la secuenciación de los contenidos, la impacción de materias relacionadas con la historia y teoría del arte, la crítica, estética y creación artística. Es decir, pretendían elevar la EA al rango de disciplina académica mediante la profesionalización de los contenidos. Acaso añade (1998),

...las materias relacionadas con la educación artística han de estructurarse de la misma manera que el resto de las asignaturas mediante sus objetivos, contenidos y métodos de evaluación, con lo cual queda claro que el arte se enseña y se aprende, no se aprende tan sólo. (p.71)

Estos/as autores/as, propulsores/as de la llamada DBAE, surgida a finales de los años sesenta en USA, dan valor esencial a la experiencia simbólico-artística, ya que la ven como transmisora cultural de importancia educativa (Barragán, 1995). De esta manera, creen que nuestra disciplina tiene como objeto de estudio cuatro factores: historia, crítica, estética y taller (producción artística) (Barragán, 1995; Hernández, 2003).

En las últimas dos décadas, considerada la etapa postmoderna de la educación, el arte es considerado como un sistema simbólico que interactúa con el sistema cultural. La revolución de las nuevas tecnologías, entre los/as jóvenes en concreto y en la sociedad en general, ha hecho más accesible el conocimiento de otras culturas. Por eso los nuevos planteamientos han ido en esa dirección. Desde el ámbito de la educación el arte es considerado un área interdisciplinar, y el ámbito de estudio acoge además del arte elitista (el que está en los museos, etc.) a todos los productos culturales (cultura popular, moda, grafitis, logos, y todo aquello que tenga capacidad de generar experiencias estéticas) por lo tanto,

desde la educación se suscita la cultura visual y la multiculturalidad. El objetivo principal ha sido conocer la cultura en la que las prácticas artísticas se sitúan, saber interpretarlas, entenderlas, teniendo en cuenta el contexto y analizando el papel que ejercen en la construcción de representaciones sociales (Hernández, 2003). Este tipo de movimientos, como la cultura visual, no pretenden que el /la alumno/a aprenda a leer, analizando los elementos formales, y producir imágenes, sino que el arte pueda ser interpretado desde varios puntos de vista: sociales, políticos, económicos, éticos, etc., para llegar a entender el rol que ejerce en la sociedad.

El arte como...

Expresión

Las Artes Plásticas son, por consiguiente, una forma de expresión, como la literatura, la música, la danza, en la que nuestros/as alumnos/as pueden apoyarse para expresar sus sentimientos, pensamientos e ideas, de igual forma que lo hacen con el sistema de comunicación oral y escrito. Según Lobato, Martínez y Molinos (2003), en las obras que realizamos volcamos nuestras vivencias, intereses, etc., de manera que el símbolo y la realidad se confunden en ellas, ya que el valor expresivo de las creaciones artísticas va mucho más lejos que el de las palabras. Un modo diferente al convencional puede beneficiar a nuestros/as alumnos/as, ya que no todos tenemos la capacidad de expresar lo que queremos o debemos mediante la palabra, sea verbal o escrita. Resumiendo, las prácticas artísticas pueden facilitar la comunicación y colaborar

en la comprensión de otras, posibilitando la codificación y decodificación de significados.

Creación

Como dice Osborn (1953) la creatividad trata de la destreza en dibujar, prever y crear ideas. Mediante la creación artística se plantean nuevos retos a nuestros/as alumnos/as, que ellos mismos deben resolver haciendo uso del pensamiento creativo. Para dar solución a estos nuevos problemas, deben combinar y entender los elementos del pensamiento de una manera diferente, creando conexiones entre varias disciplinas y estimulando el uso del pensamiento convergente como el divergente, provocando su desarrollo integral. Según Eisner (1995), la necesidad de abrir nuestras fronteras hace que dejemos atrás las utilidades habituales de distintos elementos, que haciendo uso de la imaginación nos lleva a crear algo nuevo.

Trabajar la creatividad en los centros educativos y aprovechar el potencial o valor que las prácticas artísticas nos aportan resulta indispensable para preparar a nuestros/as alumnos/as a enfrentarse a la vida real. Mediante la creatividad serán capaces de dar soluciones a los distintos problemas que se les planteen, observando estos de modo distinto al habitual, de forma que "al conocer y experimentar con diversas actividades artísticas también descubren otros caminos de expresión" (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p.52).

Según Marco (1995), la necesidad de trabajar la creatividad es muy importante, ya que aunque sea algo innato en el ser humano, el desarrollo del pensamiento hace que, mientras los/as niños/as más pequeños/as elaboran creaciones simbólicas de la realidad e

investigan sobre ello, los/as preadolescentes van adquiriendo prejuicios entre lo que se considera socialmente que está bien o mal. La misma autora especifica que, sintiendo miedo al ridículo, se van alejando cada vez más de las creaciones y prácticas artísticas, por la imposibilidad de plasmar la realidad tal y como la ven. Aclara que esto lleva a la frustración, y en definitiva a no crear. Por ello es imprescindible que nuestros/as alumnos/as interioricen que no hay una sola verdad o respuesta, y que todas pueden ser válidas.

Gardner (2005b) aclara por su parte que mientras en la infancia los niños/as tienen una noción de cómo funcionan los símbolos, todavía no comprenden la cultura en la que viven. En cambio, en la adolescencia van desarrollando la capacidad de razonar, adoptando una postura más crítica con su propio trabajo y comparándolo con el de los/as demás. Esto provocará la desmotivación en caso de que esas comparaciones sean negativas, y para evitarlo es necesario que en el periodo anterior a este, la pre adolescencia, la enseñanza se centre en conseguir agudeza crítica en el alumnado, de modo que no vea sus trabajos como inadecuados y le hagan abandonar el intento. Por lo tanto, nosotros/as, los/as educadores/as, debemos facilitar a nuestro alumnado las herramientas para que pueda lograr o acercarse a los resultados que desea, de manera que abra nuevos caminos, en lugar de cerrarlos.

Estimulación

El uso de materiales distintos a los habituales crea en los/as alumnos/as incertidumbre, despertándoles la curiosidad por saber cómo son, qué tacto tienen, qué olor y para qué pueden recurrir a ellos, etc. (Rigo, 2007). Esto hace que se sumerjan por motivación

propia en la investigación de los materiales. Eisner (2004) lo explica de la siguiente forma:

Las características de los materiales suscitan concepciones y aptitudes distintas de los materiales en función de los límites y las posibilidades del material, y es dentro de los límites y las posibilidades del material donde se da la cognición. A medida que los niños maduran su reconocimiento del potencial de un material se amplía y, cuando sus aptitudes técnicas están a la altura de sus concepciones de lo que desean crear, su capacidad artística también va en aumento. (p.108)

Lo mismo ocurre con los contenidos, ya que un mismo ejercicio puede tener infinidad de soluciones, provocando que cada alumno/a elija un camino diferente: el suyo propio. La teoría de las Múltiples Inteligencias de Gardner (2005a) reivindica que no existe una única inteligencia, sino que cada individuo tiene varias: lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. No es igual la forma ni el grado en el que las tenemos desarrolladas, ni tampoco el proceso de aprendizaje de cada una. Por tanto, dar voz al alumno/a y partir de sus intereses a la hora plantear los contenidos es algo que los/as profesores/as debemos hacer en general y, cómo no, desde la EA. Nuestra disciplina es tan amplia en cuanto a contenidos, y su capacidad de adaptación a distintas necesidades e intereses tan extensa, que puede resultar motivadora para cualquier persona. "En la adaptación a la realidad, se tratará fundamentalmente en la temática utilizada, en donde el niño se sienta protagonista, participe siempre de las propuestas, y en el acercamiento hacia sus intereses por parte del profesor" (Marco, 1995, p.107).

Las metas o barreras que debemos derribar para conseguir expresar lo que queremos es otro de los factores motivacionales de las prácticas artísticas. Eisner (2004), nos habla de micro-descubrimientos que surgen durante el desarrollo del proceso artístico creando sorpresa que, acompañada de recompensa, estimula al creador. Conocer lo que otros/as hacían y adaptarlo o reinterpretarlo es un reto que se nos presenta muchas veces (Rigo, 2007), ya que nuestras propias limitaciones, como las de los recursos que tenemos, cambian a menudo lo que pretendemos, e intentar darle soluciones para conseguirlo nos sumerge por completo en el proceso.

Por otro lado, la experimentación de los distintos materiales hace que desarrollemos más los sentidos que empleamos, como el tacto, el oído y el olfato. Nuestra sociedad, muy sustentada en lo que concierne a lo visual (Rigo, 2007), produce un desarrollo de este sentido, pero con menoscabo del uso de los demás, haciendo que estos no se desarrollen por igual e incluso se atrofien. Mediante las prácticas artísticas podemos hacer que esto no ocurra, planteando ejercicios con el tacto, el olfato e incluso el oído. Como hemos dicho al principio, planteando ejercicios no habituales despertamos en el alumnado la necesidad de conocerlos.

Investigación

La expresión artística permite al creador experimentar sobre materiales, estilos, colores, formas, objetos y una infinidad de cosas más. Las prácticas artísticas implican procesos de pensamiento distintos a los habituales, que tienen también su propia evolución, más allá de los tipos de pensamiento que tiene la ciencia occidental. Existen otras fórmulas de "conocimiento del medio" y del "uso de los símbolos", como son las obras de arte que realizan las

llamadas sociedades primitivas (Gardner, 2005b). Arañó (1993) dice que la "cultura consiste en la forma genuina de búsqueda de soluciones a los problemas sociales, que son específicos y comunes a un mismo grupo" (p.9).

Para las prácticas artísticas es imprescindible conocer como es cada material, lo que nos permite incluso experimentar con él, no conformándose con su consideración o uso habitual, buscando lo desconocido (Marco, 1995). Lo mismo ocurre a la hora de dibujar un objeto, pues antes de hacerlo debemos indagar en él, observar cómo es, qué formas tiene, bien sea para plasmarlo simbólicamente, de un modo realista, o únicamente porque sus formas o colores nos sugieren algo con lo que trabajar. "Se considera que las artes visuales proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos que consideran importantes" (Gardner, 1994, p.13). Mediante la educación artística nuestros/as alumnos/as pueden investigar y conocer lo que otros/as hacían o hacen, de qué manera y por qué, al igual que el contexto y el periodo histórico al que pertenecían, sacando sus propias conclusiones y significados, aprendiendo "a elegir conscientemente sus valores y concepciones del mundo" (García, 2012, p.12). También pueden descubrir cuestiones relacionadas con su época, cultura e incluso sentimientos, a la vez que prueban y buscan la manera de plasmar lo que pretenden: "el artista es un adelantado que descubre los espacios del deseo, conquista terrenos, hace el trabajo para que los demás puedan luego, al observar la obra, recorrer y colonizar un territorio previamente descubierto y pacificado" (Kleiman, 1997, p.109).

Elemento socializante

La producciones humanas, en concreto las artísticas, nacen de condiciones históricas y sociales particulares, es por ello que estas condiciones no pueden entenderse si no somos capaces de percibir los principios estructurales base de ellas (Arañó, 1993). Como explica Gardner (2005b)

las artes se relacionan íntegra y exclusivamente con los sistemas de símbolos -con la manipulación de y la comprensión de diversos sonidos, líneas, colores, formas, objetos, contornos y diseños-, todos los cuales tiene capacidad potencial de aludir, ejemplificar o expresar algún aspecto del mundo. (p.274)

Es decir,

el artista, (...), genera el lenguaje por medio del que se relaciona con su sociedad emitiendo mensajes que no sólo espera que sean comprendidos sino esperados. Pero el artista no actúa como individuo aislado, sino implicado y condicionado por la compleja realidad sociocultural de su ambiente natural. (Arañó, 1993, p.12)

Las creaciones artísticas pueden ser un apoyo a la hora de analizar la historia, la economía, la cultura y todo lo que sucede a nuestro alrededor, ya que, partiendo de ellas, se puede analizar el contexto en el que fueron realizadas, la cultura a la que pertenecen, el movimiento artístico del que surgen, al propio autor/a y su entorno más cercano, puesto que toda creación se produce en una relación del ejecutor/a con su alrededor (Hernández, 2010). Según Gardner (2005b) los sistemas simbólicos, sistemas abiertos y creativos por naturales, son una condición especial de la mente humana, tanto por su capacidad de crear e impulsar el intercambio, como por ser el medio mediante el que se produce el pensamiento.

A la hora de realizar prácticas artísticas en el aula también se plantean distintas dinámicas grupales, como el trabajo en equipo o el diálogo. Trabajando en grupos aprendemos a socializarnos, ya que debemos respetar a los/as demás, teniendo en cuenta sus opiniones y explicando y haciendo valer las nuestras. Lo mismo ocurre mediante el aprendizaje dialógico, provocando que el/la alumno/a se enfrente a dar explicaciones sobre su obra y defenderla, así como a oír las opiniones de los/as demás y asumirlas. A partir de estas dinámicas prepararemos a los/as jóvenes alumnos/as para la vida cotidiana, donde nos relacionamos con gente de distintas ideas, orígenes y pensamientos. Martínez, Rigo y López (1995) exponen que "la educación en el respeto implica la educación en el conocimiento de otras culturas en pie de igualdad con la nuestra propia, su respeto y enriquecimiento" (p. 88), y añaden que la EA está relacionada con la educación ética, pues la educación estética que se pretende a través de la educación en artes, pretende hacerlo en la sensibilidad, conformando sujetos sensibles con su entorno, con sus vivencias, partícipes sociales que aceptan positivamente otras voces y las enriquecen, individuos creativos capaces de solucionar problemas con imaginación.

Los alumnos/as tienen que ser conscientes de lo que son, lo que hacen y les rodea, es decir, ser capaces de analizar críticamente las experiencias culturales, las informaciones de los textos, de los medios de comunicación, etc. Es necesario que desde la educación artística se trabaje también en ello, dando importancia a diferentes estilos y movimientos, es decir, analizando lo que concierne a las bellas artes como a la cultura popular (Porres, 2012). Es necesario, por tanto, que miren el trabajo de sus compañeros/as y discutan, con el fin de fomentar la cooperación, la

autonomía y la comunidad, algo que les permitirá ser cada vez más independientes (Eisner, 2004).

Aunque los ejercicios que planteemos en el aula no estén totalmente dirigidos y las pautas a la hora de trabajar no sean estrictas, a los/as estudiantes les conviene saber que no están solos/as mientras trabajan. Por lo tanto, es necesario seguir unas normas sobre la utilización y conservación de las herramientas y del lugar (Lobato, Martínez y Molinos, 2003). Esto es algo que ocurre en la vida cotidiana. En los espacios que compartimos con otra gente hay una serie de normas a seguir para el bienestar de la totalidad del colectivo.

Terapia

La producción artística ha sido de gran ayuda para muchos/as artistas reconocidos/as, como Frida Kahlo, o creadores/as anónimos/as, como los/as judíos/as deportados/as a campos de concentración. Arno Stern, padre de la "Educación Creadora" comenzó sus andaduras en ese contexto, después de la segunda Guerra Mundial con niños huérfanos de guerra en suiza:

Al acabar la guerra, casi por casualidad, joven y sin un futuro programado, entré en contacto con un grupo de niños en un orfanato y como mi tarea era tenerlos ocupados, tuve la idea de hacerles dibujar y pintar. Esto se convirtió en una actividad tan espectacular que todo el mundo pensó que se trataba de un milagro. (Stern, 2008, p.13)

Este autor cree que el "Trazo" sobre la hoja no tiene un origen extraordinario, ni se produce para complacer lo ajeno, si no que forma parte de la "Formulación", es decir, de un sistema autónomo

y universal que funcionando bajo sus propias leyes, no está destinado a nadie ni concierne ningún mensaje.

Mientras en los casos citados, las prácticas artísticas, han servido para asumir y aliviar distintas situaciones y circunstancias, otras veces ha dado respuesta a interrogantes, como la existencia del ser humano (Polo, 2000). Por esa razón decimos que el arte tiene un factor terapéutico, ya que nos permite investigar sobre nosotros/as mismos/as (Granados y Callejón, 2010), dar explicación a interrogantes o preocupaciones, de forma que penetramos en lo desconocido hacia la búsqueda de la verdad (Lowenfeld, 1947), expresar algo que mediante el habla o la escritura no podemos hacer (Eisner, 1995), e incluso asumir nuestros condicionantes. "Crear con estos medios plásticos y visuales permite a las personas comenzar a manifestar las cosas que les preocupan, que les atormenta, entendiendo que la expresión no es una traducción de la vida interior; sino una representación" (López, 2006, p.33).

Presentando brevemente los comienzos de la arteterapia, hay que decir que ésta fue de la mano de algunos psiquiatras de los EE.UU. e Inglaterra, que a principios del siglo XIX comenzaron a notar cómo algunos de sus pacientes tenían la necesidad de pintar en las paredes de sus habitaciones (López, 2006). Como apuntan Ballesta, Vizcaíno y Mesas (2011), en un principio se empezó a hacer uso de la creación artística sólo como herramienta de diagnóstico. Las primeras terapias que tenían que ver con el arte, partieron del convencimiento de que aporta grandes beneficios al bienestar de las personas, al estar basadas en la expresión de las propias emociones. De la misma manera, los primeros artistas que mostraron interés por "producciones Psicopatológicas" fueron los expresionistas, que admiraban la independencia de las formas, la

subjetividad de los colores y la espontaneidad de los trazos de las obras, que revelaban una forma única y completamente subjetiva desde la que cada persona veía su mundo.

Según Granados y Callejón (2010) las prácticas artísticas pueden contribuir a la mejora de los siguientes factores del ser humano: a) procesos cognitivos; b) organización y estructuración de conceptos; c) expresión de sentimientos e ideas; d) el auto-conocimiento; e) el auto-concepto y la autoestima; f) comunicación y g) desarrollo psicomotriz y de la sensibilidad.

Mientras en otras disciplinas existen barreras en lo relativo a la capacidad de razonamiento intelectual y expresión, nuestra área les abre las puertas, ofreciendo distintas maneras de expresión, y no haciendo del conocimiento un condicionante. Como dicen Lobato, Martínez y Molinos (2003), para la creación artística "no es imprescindible ver, porque pueden percibir información por el tacto, el oído, etc." (p.56). Aun así, nuestros/as alumnos/as pueden desarrollar su capacidad cognitiva, ya que no se ven limitados a un único camino y a una única forma de organización de conceptos, y pueden organizar y estructurar la suya propia fructíferamente (Palacios, Marchesi y Coll, 1995).

Al mismo tiempo que se expresan, los/as alumnos/as están comunicándose con los/as demás, algo que resulta realmente importante cuando no se tiene toda la capacidad de hacerlo. La expresión de ideas es un factor muy importante en el ámbito de la EA. Poder expresar lo que se siente o piensa no siempre resulta fácil y cómodo (Granados y Callejón, 2010). En estas situaciones la expresión, mediante prácticas artísticas, resulta primordial. Tenemos la posibilidad de decir lo que pensamos sin hacerlo explícitamente. Según Granados y Callejón (2010), cuando nos

sumergimos en estos procesos estamos sacando lo que llevamos dentro, que a veces puede ser desconocido. Reflexionar después de la creación resulta favorecedor al conocimiento de uno mismo. Somos capaces de ver las cosas desde otro punto de vista, y por consiguiente, esto es algo que puede interferir positivamente en el auto-concepto y la autoestima. Por otro lado, también nos permite identificarnos con aquellos/as a los/as que no comprendemos, ya que sólo a partir de nuestra propia identificación podremos hacerlo con los/as demás (Lowenfeld, 1947).

Trabajando con distintos materiales ampliamos las posibilidades, ya que éstos nos "ofrecen de manera innata un mundo de sensaciones que pueden ayudar a comprender mejor la naturaleza de procesos básicos sobre materiales, estados físicos, etc. a la vez que pone en juego y desarrolla capacidades físicas" (Lobato, Martínez y Molinos, 2003, p.56). Su manipulación, como la investigación de sus formas, colores, sonidos, etc. favorece el desarrollo de los sentidos y su mejora.

El currículum en Educación Artística en la Comunidad Autónoma Vasca

La Educación Artística está incluida en el sistema educativo desde hace bastante tiempo. Aun así, como argumenta Bamford (2009), existen problemas de calidad, y diferencias entre la política oficial y las prácticas habituales en la mayoría de países del mundo. Si analizamos la EA en distintos países, se pueden ver una gran variedad de enfoques educativos, todos relacionados con factores históricos y valoraciones que diferentes culturas hacen de la misma (Ott y Hurwitz, 1984). En España, en concreto, la importancia de la

EA como fenómeno relacionado con el desarrollo cultural la sociedad actual no ha tenido ni reconocimiento, ni atención; y por supuesto, tampoco se han puesto en marcha los medios necesarios para incrementar las investigaciones en torno a ella (Barragán, 1995).

Mientras nuestro sistema educativo plantea una EA focalizada a las artes plásticas, Bamford (2009) nos habla de la existencia de sistemas, en otros países, en los que el término cubija numerosas disciplinas, como pueden ser la literatura, el juego, la danza, la moda, etc. Por ello pone de manifiesto que una EA adecuada debería incluir una gran variedad de experiencias artísticas (bellas artes, manualidades, diseño, literatura, teatro y danza), del mismo modo que puedan trabajar el fomento de la creatividad y conocer las nuevas artes (fotografía, cine, arte digital, etc.). Por tanto, la educación artística podría definirse como una construcción social, de modo que las concepciones sobre ella son variadas y dependen de cada contexto.

Ros y Iannone (2010) destacan la existencia de un cambio ideológico en torno a la concepción de las disciplinas artísticas considerando los lenguajes artísticos como necesarios para acceder a una completa alfabetización. Por su parte, una profesora de Educación Artística en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comentaba lo mucho que su asignatura ha cambiado en los últimos años, pues ha pasado de ser meramente técnica a fomentar la necesidad de expresión de cada uno/a (Becerra, 2013).

Si en la Educación Primaria se ligó la educación artística a la producción, a "hacer" productos artísticos, en la Secundaria se trata de desarrollar la capacidad de reflexión y análisis cultural del alumno/a, abriendo el abanico de los productos estéticos, e

incluyendo aquellos que están presentes en la vida cotidiana (moda, logotipos, publicidad en sus diversas modalidades...) (Gobierno Vasco, 2007), fomentando que sea el/la propio/a alumno/a quien busque la información procedente de distintas fuentes (Sánchez, 2008). Gardner (1994) expone como

durante los primeros años de escolarización, los alumnos gozan de una considerable libertad en relación con lo que pueden hacer cuando cuentan con una superficie para garabatear (...). En edades mayores, las clases de arte disminuyen en su frecuencia, excepto para aquellos niños que tienen especial interés en las artes, o una peculiar aptitud para ellas. (p.12)

El currículo establecido por el Gobierno Vasco (2007) considera que estos objetivos deben contar con determinados marcos, como son la necesidad de contextualizar histórica y socialmente el hecho artístico, de entender el arte como una construcción social, el producto estético como ideología o cosmovisión, y de tener en cuenta que el receptor interactúa y no es totalmente pasivo. Para conseguirlos sugiere propuestas metodológicas que contengan proyectos participativos del alumnado, el uso de portafolios o carpetas de aprendizaje que compendien su evolución, y la promoción del debate mediante elementos objetuales (textos, espacios de reflexión, y otros...).

Partiendo de unos presupuestos iniciales tan ambiciosos, el currículum, sin embargo, determina que se dedique una hora semanal a la asignatura relacionada con la educación artística y plástica, y distribuye las dos asignaturas relacionadas con las artes (música y plástica) de la siguiente manera: en primer y tercer cursos música, siendo la plástica obligatoria en primero y optativa en cuarto (Gobierno Vasco, 2007). Si bien el planteamiento, en

teoría, aboga por una EA interdisciplinar y los contenidos que se pretenden son muy ambiciosos, en lo que se refiere a distribución de las horas dentro del currículum, este no solo las reduce sino que en algunos cursos llega a hacerla desaparecer, y como explica Sánchez (2008) “resulta imposible desarrollar todos los contenidos e implicar y motivar correctamente al alumnado” (p.88).

En ese sentido, explica la relación de esta materia con las demás disciplinas, mostrando ejemplos de su influencia en las matemáticas, en la historia, en la economía, etc., y propone una serie de contenidos para su desarrollo en el aula (Gobierno Vasco, 2007), contenidos que no se dan en la realidad, ya que esta disciplina se da de un modo independiente y no se interrelaciona. Juanola y Calbó (2003) exponen, por su parte, que las artes plásticas pueden ser buena herramienta para trabajar conjuntamente y desde diferentes perspectivas contenidos de ámbitos diversos, desarrollando la capacidad de relacionar, contrastar, analizar e interpretar hechos.

Tan extenso programa debería permitir a los/as educadores/as adecuar el contenido a sus conocimientos y a los del grupo al que imparten clase. Bamford (2009) por su parte añade que la poca prioridad que se les da a las artes y su concepción como pasatiempo, la inadecuada pedagogía en cuanto a competencias artísticas y la valoración de las artes, junto con la poca valoración que el profesorado más veterano le confiere y la insuficiente formación, son factores que limitan la profundización de la educación artística.

Por otro lado, gran parte de los/as profesores/as que imparten la asignatura no tienen la formación adecuada y únicamente la imparten por razones administrativas (M. Gómez, comunicación

personal, Noviembre, 2012; J.M. Arriola, comunicación personal, Abril, 2013). Según Hernández y Merodio (2004), hasta que en 1965 surgiera el denominado Curso de Actualización Pedagógica (CAP), que consistía en un cursillo de pocos meses con limitada posibilidad de tener contacto directo con posibles futuros/as alumnos/as, y más tarde en el año 1995 el llamado Curso de Certificación Pedagógica lo sustituyera, los profesores de secundaria y Formación Profesional (FP) del estado español no tenían como requisito obligatorio ningún título específico relacionado con la enseñanza. Aranó (1993, 1994) sostiene que es a partir de la LOGSE cuando el gobierno español se plantea exigir que los/as formadores/as en ESO, bachiller y FP posean títulos universitarios relacionados con disciplinas específicas que se imparten en los centros educativos, pero indirectamente relacionadas con la educación, ya que fue esa ley la impulsó la teoría del aprendizaje escolar significativo frente al aprendizaje memorístico, principio psicológico que se basa en que cualquier aprendizaje siempre es estructurado sobre situaciones originales de aprendizaje anterior y por ello resulta significativo.

Según hemos podido conocer, muchos de ellos se limitan a seguir lo propuesto en el libro, enfocando la asignatura como una habilidad, sin tener en cuenta el aspecto creativo e investigador (Becerra, 2013). Bamford (2009) por su parte, nos habla de la falta de medidas para la formación del profesorado en activo en el sistema español, que en su opinión mejoraría la calidad de la educación artística.

En secundaria es especialmente importante para el alumnado, recoger en el currículum los medios para desarrollar su potencial reflexivo y de análisis de la cultura en la que viven, ya que su

experiencia cotidiana está filtrada por el uso, muchas veces acrítico, de referentes estéticos, referentes que intervienen, de forma relevante en esta edad, en sus procesos de socialización, y de construcción de identidad y de valores. (Gobierno Vasco, 2007, p.544)

En opinión de Bamford (2009),

existen importantes divergencias entre las políticas nacionales, donde se subraya con existencia la importancia de la dimensión cultural de la educación y del fomento de desarrollo artístico y estético de los jóvenes, y la práctica real, en que la educación artística se encuentra en una situación mucho menos privilegiada. (p.56)

Por su parte Ros y Iannone (2010) explican, refiriéndose a su país pero igualmente aplicable a la realidad en la que vivimos, que a pesar del marco legal que venimos desarrollando, se puede decir que la EA sigue ocupando un lugar secundario en los diseños curriculares, en general; y que todavía se sigue considerando como un espacio dedicado al ocio, a la expresión libre de emociones y sensaciones o a funciones terapéuticas. Blanco (2007) afirma esto a que las disciplinas académicas son juzgadas, habitualmente, en cuanto a sus aplicaciones prácticas, es decir, si contribuye a mejorar la vida de las personas tiene gran aceptación social, en cambio, si no presenta aplicaciones concretas, su valor se cuestiona y se cree que no sirve de nada. En cambio, “la creatividad está presente en el quehacer cotidiano y atiende a cualquier ámbito científico o artístico” (Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009, p.57).

Conclusiones

Aunque el currículum dictado por el Gobierno Vasco suponga un avance, en nuestra opinión y en la de autores como Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), la EA sigue manteniéndose en los márgenes tanto de los sistemas educativos como de la formación no reglada. Por tanto, debemos de poner todo nuestro empeño para que el alumnado tenga acceso a la información y se posibilite el desarrollo de contenidos y destrezas como: tendencias (teóricas, ideológicas y filosóficas) y diversidad de prácticas, los distintos procesos de aprendizaje, el fomento de la autoestima, diversos estilos didácticos, la experimentación de procesos creativos, diversidad en el desarrollo artístico del individuo y fomento de conductas artísticas (creatividad, imaginación, percepción y memoria visual, razonamiento espacial y juicio estético) (Sánchez, 2008). La Editorial de la Revista Educación y Pedagogía (2009) reclama lo siguiente:

la educación artística es una forma de visibilidad de discursos y saberes en el ámbito escolar, que requiere un lugar de enunciación y de práctica diferente al actual; esto es, un lugar que propone la experiencia en la educación, la construcción del saber a través de la implicación en él, sentir (...) la educación artística como experiencia abre la escuela a la diversidad (de lenguajes, de visiones, de sentidos), lo que supone un reto para la escuela homogeneizadora. (p.8)

Bamford (2009) cree que una EA de calidad, en otros aspectos, debe contemplar lo siguiente: colaboración entre centros escolares, artistas y comunidad local; responsabilidad compartida en la planificación, implantación y evaluación; oportunidades de exposición pública; educación en las artes y a través de las artes;

elementos para la reflexión (potenciación del debate), resolución de problemas (superación de barreras), asunción de riesgos (fomento de la investigación) y creación activa; trabajo en equipo; posibilidades de acceso a todo el alumnado (mentalidad inclusiva); estrategias y reflexión crítica al valorar el aprendizaje, experiencias y evolución del alumnado; formación continua del profesorado; y estructuras flexibles.

La Ley de la Escuela Pública Vasca de 19 de Febrero de 1993 define a la escuela y a cada uno de sus centros como “plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad” (Gobierno Vasco, 1998, p.1). Una enseñanza creativa, atiende a todo tipo de diversidad y rehúye de cualquier causa posible de exclusión, preocupándose de la atención a la diversidad y la proyección de la inclusión en todos los ámbitos, por tanto, una enseñanza creativa y una educación inclusiva son conceptos contiguos, pues la creatividad consiste en encontrar soluciones originales a los problemas y la inclusión educativa es un problema que requiere de una solución creativa (Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009). Autoras como López (2006) argumentan que “cuanto más rígido y estandarizado sea el sistema escolar, mayor será el número de menores que se queden fuera de él” (p.103).

Una EA basada en la creatividad puede contribuir a ello, ya que permite centrarnos en las necesidades y potencialidades de las personas, dejando a un lado métodos únicos, pudiendo así analizar y conocer los distintos lenguajes y posibilidades, y dotando a nuestros alumnos y alumnas de herramientas para la resolución de problemas. Es necesario que el alumnado viva sus propias

experiencias, y por tanto se le deje vivirlas, ya que en el arte, “diferenciarse de la generalidad es algo bueno, puesto que en arte se pretende educar en la originalidad y variedad de soluciones. La mejor obra siempre es la personal” (López, 2006, p.99). Por tanto, la EA permite que el alumnado coja las riendas de su proceso de aprendizaje mediante la experiencia propia, y se sumerja en un proceso de deriva personal en este mundo de la sobreinformación, de manera que sea capaz de ingerir, digerir y asimilar el bombardeo de información a la que nos vemos sometidos en la sociedad actual de forma crítica, es decir, desde su propia perspectiva.

El ministerio de Educación y Ciencia postula que un objetivo prioritario es conseguir una formación integral de los alumnos que les permita actuar autónomamente y tomar decisiones necesarias para establecer unos hábitos de vida; trabajo global que debe ser asumido por la institución educativa y que se justifica por la finalidad última y prioritaria del proceso educativo: el desarrollo de personas autónomas y equilibradas desde el punto de vista intelectual, afectivo y social. (Callejón y Granados, 2003, p.134)

La enseñanza creativa, se centra en una enseñanza basada en estudiante y su actividad formativa frente a la enseñanza basada en la información del profesorado (De la Torre y Violant, 2006). Según López (2006), para incentivar la creatividad se requiere una atmósfera que suscite la libertad individual, que permita que las personas puedan construir modelos propios. Para ello, Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009) reivindican una oferta educativa amplia, que no se oriente únicamente hacia el empleo, pues condiciona a nuestra autonomía como ciudadanos/as; y que permita al alumnado aprender haciendo, pues la única forma de aprender a hacer algo

es haciéndolo. Pues esta sociedad “espera que los individuos no sólo sean adaptativos, sino también innovadores, creativos, autónomos y capaces de encontrar sus propias motivaciones para emprender proyectos” (p.118).

Resumiendo, entendiendo la EA como objetivo, la enseñanza del arte, no debe ocuparse únicamente de la enseñanza de habilidades (Martinez, Rigo y Lopez, 1995). Debe ir más allá, como explica Arañó (1993):

Entendemos el arte, en un sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placentarse emocionarse y/o sufrir conflictos. (p.17)

Porque en educación no pretendemos la producción, sino vivenciar el proceso creativo, ya que el sentido de este es el desarrollo de la persona como un proceso continuo de crecimiento (Sánchez, 2010).

El arte es un bien común del que todos podemos beneficiarnos independientemente de nuestras capacidades o conocimientos artísticos, la expresión artística permite al ser humano adentrarse en lo sensible, articular un discurso ligado a lo retórico, encontrarse describiendo un camino de reciprocidad, de descubrimiento o desvelamiento de las relaciones entre lo externo y lo interno que

además ponen en marcha esquemas internos de felicidad y realización. (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011, p.141)

Bibliografía

Acaso, M. (1998). La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina. *Arte, individuo y sociedad*, 10, 65-176.

Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., e Ibarretxe, G. (2009). 10 ideas clave. El aprendizaje creativo. Barcelona: Graó.

Arañó, J.C. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio. *Arte, individuo y sociedad*, 5, 9-20.

Arañó, J.C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 2. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm>

Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., y Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152.

Bamford, A. (2009). El factor ¡WUAU! El papel de las artes en educación. Barcelona: Octaedro.

Barragán, J.M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 39-63.

Becerra, L. (2013). La Educación Artística y los alumnos baja visión: pautas para una educación inclusiva. Trabajo Fin de Master no publicado, Universidad del País Vasco.

Blanco, C. (2007). *Mentes maravillosas que cambiaron la humanidad. Inventos y descubrimientos que han marcado la Historia*. Madrid: Libroslibres.

Callejón, M.D., y Granados, I.M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.

De la Torre, S., y Violant, V. (2006). Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza. Málaga: Aljibe.

Eisner, W.E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, W.E. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Madrid: Paidós.

Editorial (2009). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(55), 5-12.

García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Asri: arte y sociedad. Revista de investigación*, 1, 12.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005a). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005b). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Madrid: Paidós.

Gobierno Vasco (1998). Normativa del País Vasco sobre las Necesidades Educativas Especiales. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco (2007). Educación plástica y visual. Boletín oficial del País Vasco, suplemento al 218, 543-568.

Granados, I.M., y Callejón, M.D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación?. Ea, escuela abierta: revista de investigación educativa, 13, 69-95.

Hernández, M. y Merido, I. (2004). La educación artística y la formación del profesorado en secundaria. Educación xx1: revista de la facultad de educación, 7, 45-62. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionxx1/pdfs/07-03.pdf>

Hernández, F. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2010). La educación artística y la formación del profesorado en secundaria. Barcelona: Octaedro.

Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (Coords) (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Fundación Santillana.

Juanola, R. y Calbó, M. (2003). Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística. Educación artística: revista de investigación, 1, 55-66.

Kleiman, J. (1997). Automatismo y creatividad. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela y MICAT (Máster Internacional de Creatividad Aplicada Total).

Lobato, M.J., Martínez, M., y Molinos, I. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. Ea, escuela abierta: revista de investigación educativa, 6, 47-70.

López, M. (Coord.) (2006). Creación y posibilidad. Aplicaciones de arte en la integración social. Madrid: Fundamentos.

Lowenfeld, V. (1947). Creative and Mental Growth. New York: Macmillan.

Marco, P. (1995). Educación artística y preadolescencia. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24, 99-111.

Martínez, N., Rigo, C. y López, M. (1995). Educación artística y movimientos sociales. Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24, 83-98.

Osborn, A.F. (1953). Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving. New York: Charles Scribner's Sons.

Ott, R.W., y Hurwitz, A. (1984). Arts in education: An international perspective. University Park: Pennsylvania State University.

Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1995). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Psicología.

Polo, L. (2000). Tres aproximaciones a la arteterapia. Arte, individuo y sociedad, 12, 311-319.

Porres, A. (2012). Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes. Barcelona: Octaedro.

Rigo, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. Arteterapia: papeles de arteterapia y educación para la inclusión social, 2, 247-260.

Ros, N. y Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. Revista iberoamericana de educación, 52(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3583ros.pdf>

Sánchez, F. J. (2008). Una rápida panorámica de la situación actual de la educación plástica y visual. Algunas consideraciones para el manejo correcto de la información por parte de la Comunidad Educativa. Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, 1, 87-93.

Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para la enseñanza. Aula, 16, 21-32.

Stern, A. (2008). Del dibujo

.

DEVELOPMENTAL SELF - ASSESSMENT IN THE VISUAL ARTS

BROEKHUIZEN, LEONTINE
BACHELOR OF FINE ARTS AND DESIGN IN EDUCATION, THE
NETHERLANDS.

Keywords: Self-assessment, self-evaluation, visual arts

Abstract:

Developmental Self-Assessment In The Visual Arts Leontine Broekhuizen This paper is about the testing and assessment of visual artistic achievements and thereby focuses on pupils aged 11 to 15 years. We examined methods for testing and assessing students in the education of visual arts. Special attention has been paid to the method of developmental self-assessment (Schönau, 2012; Schönau, 2013). Our study attempts to substantiate this approach empirically. The context of this study is the problematic situation of assessment in arts education and the desire (amongst policy makers) to apply transparent methods for assessing students' progress in the visual arts. First, we address the position of testing and assessing in contemporary education, and the problematic relationship between visual arts education and assessing students' progress in this discipline.

Subsequently, we look into ways to connect the two by looking for alternative methods of assessment, that are better suited for arts

education with its individual focus and emphasis on the creative process. The research focuses on developmental self-assessment, an alternative method of assessment as developed by Schönau (2012, 2013). In this method students are asked to set an individual goal for their assignment in the visual arts, and to formulate criteria according to which they wish to assess the results of this assignment. After self-assessment of their results, the students are asked to set a new visual task for themselves, as a follow-up. We examined students aged 11 to 15 years, according to their progress and attitude in two experiments: 1) a qualitative survey to catalogue the way students perceive the quality of (their own) visual work, 2) a field experiment to test the possibilities and effects of developmental self-assessment in practice. This study revealed some crucial conditions under which developmental self-assessment can be applied successfully. It is a skill that pupils can acquire by learning, a process in which the role of an intensively coaching teacher is crucial. The study also showed that the traditional, summative assessment and developmental self-assessment do not go well together. The qualitative survey showed that the method of students setting their own visual tasks– and the corresponding criteria to judge the quality of their own art work–constitutes a fertile ground for developmental self-assessment: students showed great reflective capacities, seek opportunities to improve their visual work, seem to cooperate naturally, seem to feel accountable for their own visual work and use the criteria effectively to indicate the quality of their own work. The qualitative field experiment – in which the experimental group worked according to the method of developmental self-assessment, and the control group worked in the traditional way– showed that developmental self-assessment has a large potential. Students seem to reflect more on their visual work and the degree to which it meets the criteria. Students seem to be

aware of how to communicate effectively through the visual language of symbols. And, students seem to feel more accountable for their visual work and to connect more intensely to it. References Schönau, D. (2012). Towards developmental self-assessment in the visual arts: supporting new ways of artistic learning in school. *International Journal of Education through Art* 8, 4-58. Schönau, D. (2013). Developmental self-assessment in art education. In Kárpáti, A.& Gaul, E., *From Child Art to Visual Language of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (pp.143-174), Bristol/Chicago: Intellect.

EVIDENCE OR ADVOCACY? – VISUAL ARTS EDUCATION IN DENMARK

MIE BUHL, PHD, PROFESSOR
AALBORG UNIVERSITY, COPENHAGEN, DENMARK

Introduction

This paper presents and discusses the current role of Danish visual arts education in the compulsory school system. Denmark recently implemented a major school reform “How to make a good school better” (Ministry of Education, 2014), that focuses on core competences in the subjects Reading and Math. The reform emphasizes an open approach to various constellations of teaching and learning and includes a national tool for increasing the assessment of core competences.

I examined visual arts education in the new educational landscape based on the agreement between the government and a broad range of political parties and used national and international reports on schools since 2006 (Bamford & Qvortrup, 2006; Ministry of Education, 2012a, 2012b; UNESCO, 2006, 2010; Winner, Goldstein, & Lancrin, 2013). I examine the New Common Objectives Act for visual arts in school articulated in the reform (Ministry of Education, 2013, 2014).

My aim is to discuss the impact of the educational discourse of evidence in which all school subjects are defined in the new reform. The discourse of evidence focuses on competences aimed at utility and future employment prospects. The new learning objectives for visual arts reflect a development that creates a paradox between the core of visual arts (to express impressions to achieve knowledge about the world) and the demand for a cognitive learning outcome.

IT and media, innovation, and entrepreneurship are now implemented in school subjects in which students are taught that their visual expression should be useful to others. At the same time, the reform sets up learning objectives connected to technical skills for visual idioms such as painting, drawing, and sculpture. This gives rise to the question: Are we witnessing the vanishing of a former school subject in favor of a new hybrid of entrepreneurship, technology, and painting? Or has the Danish school system reached an evolutionary phase where visual arts and culture are a learning matter outside the school system performed by artists instead of art teachers and leave art teachers in charge of technical skills? Has the current development generated a new mode of advocacy in which the school subject exists only as a utility for external stakeholders?

Background

Visual arts education is being challenged by the Danish educational system in which the arts languish and the educational focus is on Reading and Math. This situation is not new, and the pressure on the threatened teaching subject has increased now that evidence is emphasized more in order to legitimate schooling. In the evidence discourse in which the score of visual arts is low, visual arts education is being forced to legitimate itself by advocating.

The line of Danish visual arts education can be traced back to the first law of schools (1814) in which drawing was a significant activity and had a clear purpose: preparing for future craftsmanship for boys and crafts for girls (Pedersen, 2004). Drawing was a necessary skill for executing daily work. There was no need to prove the importance of achieving the necessary skills; the practical purpose was obvious. According to Pedersen, this is followed by an artistic approach to visual arts education, which together with crafts comprises the focus on the objectives to teach (Pedersen, 2004). The next significant trend was based on reform pedagogical ideas and developed in the late 1950s when pedagogical ideas become drivers of political decisions. A more child-centered approach to visual arts that focused on the child's personal expression was implemented in the curriculum, and the purpose was explained by the need for general education and formation. Media such as paint and clay were added to the repertoire for visual activity. The next trend emerged in the late '70s when the communicative aspect became part of the school subject. Visual activities were considered a particular language that comprises an important component of children's development and general education. By adding the communicative aspect, a critical approach to the images in mass media was applied along with the activities already performed, which was also emphasized by the addition of electronic media in the curriculum in the '80s. The it became important to advocate for the societal importance of being a critical consumer of massive visual information and generating a personal expressive skill. In the beginning of the 1990s, the teaching subject was given a new name and changed from Formation to Visual Arts. This name indicates a connection to fine arts in methods as well as content. The new name and focus emphasized the importance of giving all Danish children access to meet and work with art

forms as a general approach to be a participant and citizen in a democratic society.

Given the history of the 1960s and the late 1970s, visual arts education in Denmark has never been discipline-based. A thematic approach has been developed since the 1980s (Buhl, 2005) and along with recent developments in visual culture and the ability to study one's surroundings with a selective and positioned glance, visual arts education in the new millennium aimed at embracing the late modern complex of diverse visual forms and practices and the theoretical currents of late modern philosophy (Buhl, 2002, 2011; Illeris, 2002).

However, given the developments in international school systems, the Danish system experienced a new discourse based on unsatisfactory scores in international reports of school children's scores in Reading and Math skills. Until then, Denmark had been proud of a system that educated future adults to be collaborative, democratic, and debating citizens, but Danish students scored low on basic skills on the Program for International Student Assessment (PISA) 2000-2012, which did not include visual arts skills. The Danish discourse in educational science changed since the dominant voice in the political debate has been and is evidence-based education. Evidence has entered the discourse in educational science and resulted in a paradigmatic shift, which is shown in the new system of learning objectives and instruments for measuring students' skills. The paradigmatic shift had consequences for visual arts education that are revealed in the learning objectives of the new school reform.

The School Subject under the Microscope

When Danish students first scored only average on the OECD's PISA, visual arts education was not directly affected. Probably because the significance of visual arts education did not appear crucial to future education planners and because the subject is compulsory up to fifth grade (optional in Grades 7–9) and has no testing tradition. Indirectly, the subject was challenged by an international discussion that originated into United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization's (UNESCO, 2006) positive focus on the importance of art education and recommendations for supporting visual arts education in national curricula. The UNESCO's advocacy for art education led to an examination of art education in Denmark.

International reports stated that many activities occur in Danish schools, but the outcomes were not documented or evaluated (Bamford & Qvortrup, 2006). Furthermore, a set of recommendations for supporting art education were made including suggestions for improving evaluation practices in the school subject and inviting artists and other practitioners into the school (Bamford & Qvortrup, 2006). The recommendations in Bamford and Qvortrup's report did not lead to improved conditions for practicing visual arts education in the school system. Instead of increasing the number of visual arts lessons in school, the number remained the same or decreased. Instead of offering visual art teachers supplementary courses for professional development, national initiatives for implementing house artists in schools, school services at art museums, and municipal cultural initiatives increased. These initiatives were likeable, but from an educational perspective, they were insufficient for a continuous educational progression. Imagine math being performed by a house mathematician who visits the school maybe twice during a student's school years. Or imagine a school class visiting a math institution and being introduced to significant math by a brilliant mathemati-

cian. Visual arts education requires long and steady practice similar to math. This comparison may be speculative and polemic. One cannot compare visual arts and math. Exactly, one cannot compare them. Nevertheless, these types of comparisons are made all the time but in reverse. Visual arts education experiences this comparison in the evidence discourse.

Nationally, visual arts education was evaluated with other so-called practical arts subjects comprising music education, handiwork and woodwork, and home economics. A mapping of the conditions and status of the subjects and experimental projects was conducted and evaluated (Ministry for Education, 2012a, 2012b). The assessment revealed that only 41% of teachers who practice visual arts education were trained visual art teachers and that the subject had a low status and was regarded as a break from more serious activities.

Evidence or Advocacy?

The OECD report *Art for Art's Sake* (Winner et al., 2013) examined the impact of art education from the perspective of cognitive outcomes and tested the transfer hypothesis. Artistic school activities were examined to improvement of cognitive outcomes in other school subjects. The report addressed an issue that may provide critical evidence that visual arts education has a place in school. The authors followed the trend of evidence, and the title of my paper borrows the header from the report—but in reverse. I wish to question whether evidence is the proper legitimization for visual arts education and whether it is even possible to examine visual arts in the same way as exact science school subjects such as mathematics and other sciences based on calculation. Do experimental studies and causal inference deliver the final evidence that schools should prioritize visual arts education?

It is not a surprise that the evidence trend has reached visual arts education along with other school subjects. This seems to be the dominant discourse for decisions about developing school systems in many countries due to the PISA results. Winner et al. (2013) concluded in their report on the impact of arts education that there was no evidence that visual arts education enhances academic skills or verbal skills. Only a few studies reveal indications of transfer. Two correlational studies revealed that students who study visual arts are stronger in geometric reasoning than students who do not (Winner et al., 2013). One experimental study showed that visual arts enhance students' observational skills. Thus, visual arts have transfer value in only two areas of cognitive outcome: students' geometric skills and observational skills. There is no evidence that visual arts improve verbal or mathematical skills.

The Danish New Common Objectives for Learning Outcome

The evidence trend has influenced the Danish school system in several ways. Danish students' average performance among OECD countries (Ministry of Education, 2013, p. 1) led to the Danish government (the Social Democrats, the Social Liberal Party, and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark, and the Danish People's Party implemented a substantial reform of Danish public schools. The Ministry of Education explained the reform was driven by the insufficient academic standards proved by the PISA scores in Reading and Math and insufficient improvement of potential of academically weak or gifted students in the political agreement (Ministry of Education, 2013). The emphasized qualities of preparing students to understand and participate in democratic processes to prepare to be future citizens created other problems (Ministry of Education, 2013).

The overall diagnosis was that schools need academic improvements exemplified by Reading and Math, and the medicine was improved evidence-based education. One of the ways to meet the challenge of improving academic standards was to intensify measurement and to standardize the tools for measuring all school subjects. The culture of evidence became the model for developing tools, and the ministry stressed the need to simplify existing learning objectives that were considered too complex and too oriented toward content.

The new learning objectives were modeled to suit a common template following predefined standards for measuring the level of knowledge, skills, and competence. The new template was based on the causal logic that relevant knowledge, skills, and competences should be measurable. This was supported by the terminology that also served the evidence discourse.

Template for the Syllabus

The new syllabus for each subject comprises an introductory chapter explaining the intentions of the school subject (here visual arts): a two-step process of objectives for learning outcome, one after second grade and one after fifth grade specifying the objectives for learning outcome in skills, knowledge, and competences. The syllabus comprises three cross-disciplinary topics implemented in all school subjects: language development (meaning how each subject contributes to improving language skills), IT and media (meaning how IT and media are implemented in each school subject), and innovation and entrepreneurship (meaning how innovation and entrepreneurship promote visual production in all phases). The implications of the new syllabus based on measurability were that a great deal of the vocabulary on which visual arts thus far has been practi-

ced was absent, for example, aesthetic learning processes, sensory cognition, thematic content, quality of expression, and critical communication, because they are too inexact to measure.

I discuss three parts of the syllabus I consider particularly different from the former syllabus and indicate a new direction for visual arts education that creates a paradox between formal skills referring to modernism and craft skills for utility in a mediated postindustrial society. The three parts are subject-oriented learning objectives and two cross-disciplinary topics (IT and media and innovation and entrepreneurship).

Objectives for Learning Outcomes

The new learning objectives represent measurable competences. The former categories of production, analysis, and communication with subcategories still structure the objectives but were simplified in accordance with the government regulations. The simplification of the learning objectives resulted in an instrumental description of the categories. For instance, spatial construction skills and technical construction knowledge are measurable competences and represent the only objectives for learning outcomes in sculpture and architecture after second grade (Ministry of Education, 2014). This indicates an approach in which mastering a particular technical skill and technical knowledge of that skill constitute visual arts competence. This approach takes the school subject in a new direction from the former visual practices as a craft with a strong reference to a formalist art practice that refers to modernistic standards (cf. Pedersen, 2004 above). The new focus in the learning objectives separates the school subject from the rich visual culture in which children are experienced users as well as participants and co-producers. Aspects of the former common objectives (Ministry of Education, 2009) such as

narratives, sensory experiences, emotions, and imagination are left out. The phrase “explore and use diverse spatial material through construction” has been displaced by “can produce a spatial construction” and “have knowledge of techniques for construction.” Furthermore, the new learning objectives do not reflect currents in contemporary art that represent social and conceptual practice. The new learning objectives appear technical and formal. The former learning objectives were based on the relations between expression and the nature of the subject for expression and engaging with the surrounding society. This relational approach was known in Danish art pedagogical literature as critical constructive art education and was a strong indicator of the quality assurance of art pedagogical activities, goals for students’ learning processes, and for the evaluations that were in force until the emergence of the reform.

IT and Media

IT and media is one of the three new cross-disciplinary topics that emerged from the government IT strategy for all segments of Danish society that included the school system. Along with 500 million Danish kroner (€70 million), strategies for implementing digital learning resources and national tests and exams were developed including digital learning objectives. The latter is articulated as this cross-disciplinary topic in all school subjects and followed by development and research projects in selected schools (the demonstration schools). One part of IT and media (the category of digital images) has been part of visual arts education since 1984 and is represented as the subcategory production, analysis, and communication in the new learning objectives. The syllabus has a specific paragraph on the subject. The cross-disciplinary description characterizes IT and media as a tool and channel for communication for students’ individual

pictorial production and social media as a consuming platform for critical reflection. A formalistic and modernistic approach to digital media originated from former visual arts trends can be identified here.

However, no opportunity is taken to utilize the potential of social media for renewing a visual practice that students have already experienced from their leisure activities as participants and co-producers of visual cultures across geographic and national borders as well as students as ubiquitous practitioners of mobile devices in shifting physical locations. A close connection to everyday experiences might have the potential for facilitating an aesthetic, critical, and ethical practice that explores the opportunities and challenges of IT and media and utilizes new modes of expression.

Innovation and Entrepreneurship

A newcomer in visual arts education is the other cross-disciplinary topic innovation and entrepreneurship. Similar to IT and media, the inclusion of this topic was also the result of the government’s national strategy. The Ministry for Science, Innovation and Higher Education (2012) and the Ministry for Business and Growth initiating a paradigm shift for future innovation policy by launching the national innovation strategy, “Denmark – a nation of solutions.” The vision was that “Denmark should be a nation of solutions where innovative solutions to great societal challenges are translated into growth and employment” (Ministry for Science, Innovation and Higher Education, 2012, p. 8).

The vision has been implemented in the syllabus for visual arts. One paragraph states that innovation and entrepreneurship are “the prerequisite for pictorial practice in all phases” [my translation] (Ministry

of Education, 2014, p. 11). The paragraph also states that “the students must achieve visual action competences by experiencing how their pictorial work through planning, performance and evaluation may be of use for other people” [my translation] (Ministry of Education, 2014). Phrases such as “the needs of the receiver or customer of a particular visual effort” and “the sustainability of a personal visual expression” (Ministry of Education, 2014) are a new hybrid of art terminology and business terminology. The topic is expressed in four dimensions: action, creativity, responsiveness to the external world, and personal attitude. Visual communication and the presentation of visual expression are and have been part of the school subject since 1991. However, the incorporation of a customer perspective is new and indicates the revival of the utility perspective common at the origin of the school subject when drawing skills meant skills for craftsmanship and crafts (Ministry of Education, 2014).

The outlined pictorial production meaning a project of ideas and its realization are also well-known from visual art pedagogy. However, the purpose is different. Until now, the purpose has been explorative to achieve knowledge of the world, to participate in communication about life and life conditions, and to express impression of being a human in complex reality. The utility perspective and the vocational orientation may take the school subject in a new direction (or back to an old) in which skills for business activities displace art activities. My forecast is supported by the simultaneous simplification of visual arts competences into measurable skills and knowledge.

Gains and Losses?

The new syllabus for the school subject reflects the evidence discourse. The picture of the subject’s identity becomes unclear. On the one hand, the syllabus responds to the demands for measurement

by simplifying a formal version of modern art competences into technical skills. On the other hand, the syllabus responds to societal demands for societal growth by implementing business skills. Does that mean that Danish schooling has excluded visual arts education based on current developments in the field of contemporary visual practices? The vocational approach is further supported in the government agreement that imposes a longer and more varied school day that:

concerns a varied and differentiated ways of learning, challenging strong and weak learners alike, practical and practice oriented teaching methods that can open the school towards the world around it full of knowledge, innovation, entrepreneurship and creativity, enabling the students to transform knowledge into products of value, an supportive learning activities with an aim to develop the students’ receptiveness to teaching by working with their social competences, diverse development, motivation and well-being. (Ministry of Education, 2013)

The paragraph could be read as an opportunity to strengthen all school subjects by aiming to strengthen the students’ learning capacities. The agreement increases class hours allocated to several subjects, mainly Danish and Math and with the exception of Visual Arts. The aim of the longer varied school day is “to strengthen academic standards on different form levels, especially Danish and Maths” (Ministry of Education, 2013), which indicates visual art competences should serve other subjects. The agreement emphasizes the following: “The practical subjects /art subjects shall contribute to the academic standards of the other subjects of the public school, especially Danish and Maths” (Ministry of Education, 2013). From an evidence discourse, we already learned that art production have no

proven impact on cognitive outcome in other subjects (cf. Winner et al., 2013). This cannot be the case unless the epistemological notion of sensory cognition generated from working with art production is removed from the syllabus and replaced by technical measurable skills, which seems to be the case in the new learning objectives.

Does this mean that visual art has disappeared from Danish education? Probably not. However, the core of the school subject has been removed from the syllabus in favor of a utility agenda. The school reform's initiatives of opening up schools to the world surrounding them may provide opportunities for students to experience art events outside school, but the long tough haul to educate through art has been displaced by a new hybrid of technical art skills, technology, and entrepreneurship. From that perspective, it is questionable to what extent the new school reform for visual arts education meets the intentions of the Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education developed at UNESCO's Second World Conference on Arts Education (2010).

Conclusion

The purpose of this article was to examine the current development of visual arts education in Denmark in light of the recent school reforms. The examination revealed that critical components of visual arts were removed in favor of new components: entrepreneurship, innovation, IT, and media. The investigation also revealed an increasing focus on the school subject as a matter of achieving measurable technical skills that leave the practice of other parts of visual arts education to actors outside school. Finally, the examination revealed that the school subject's legitimation is defined by its utility for other school subjects or external stakeholders.

The school subject visual arts is challenged by the evidence discourse and has two possibilities: It can strive to contribute to improving academic standards, which thus far has been proven impossible according to Winner et al., or it can advocate for the utility of visual activities by serving a vocational agenda of technical skills. Either way, the subject seems to have lost the part that serves the purpose of world knowledge in a broad sense based on the synergy between aesthetic, emotional, cognitive, and social development. What you learn in, about, and through art has become instrumental. Starting another discourse other than evidence will be necessary if other modes of advocacy are to succeed.

References

- Bamford, A., & Qvortrup, M. (2006). The ildsjæl in the classroom. A review of the Danish arts education in the Folkeskole. Copenhagen: Danish Art Council. Retrieved from http://www.kunststyrelsen.dk/db/files/the_ildsjael_in_the_classroom.pdf
- Buhl, M. (2002). Paradoksal billedpædagogik [Paradoxical visual arts pedagogy]. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Buhl, M. (2005). Visual culture as a strategic approach to art production in education. *International Journal of Education Through Art*, 1(2), 103–114.
- Buhl, M. (2011). So, what comes after? The current state of visual culture and visual education. *Synnyt Origins: Finnish Studies in Art*, 1, 1–7.

Illeris, H. (2002). Billede, pædagogik, magt [Image, pedagogy, power]. Roskilde, Denmark: Samfundslitteratur.

Ministry of Education. (2009). Fælles mål [Common objectives]. Retrieved from <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Billedkunst/Trinmaal-for-faget-billedkunst-efter-2-klasetrin>

Ministry of Education. (2012a). Forsøg med praktiske/musiske fag i Folkeskolen [Experimental projects with practical arts in the Folkeskole]. Copenhagen: Rambøll. Retrieved from <http://www.uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Jan/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120113%20Evaluering%20forsoeg%20praktiske%20musiske%20fag.ashx>

Ministry of Education. (2012b). Kortlægning af de praktiske/musiske fags vilkår og status i Folkeskolen [Mapping the conditions and status of practical arts in the Folkeskole]. Copenhagen: Rambøll. Retrieved from <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120113%20Kortlaegning%20praktiske%20musiske%20fags%20status%20vilkaar.pdf>

Ministry of Education. (2013). Agreement between the Danish government (the Social Democrats, the Social Liberal Party and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party. Retrieved from http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/131007%20folkeskolereformaftale_ENG_RED.pdf

Ministry of Education. (2014). Nye fælles mål. [New common objectives]. Act for reform of the Danish School system. Retrieved from

<http://www.emu.dk/modul/billedkunst-m%C3%A5l-I%C3%A6seplan-og-vejledning>

Ministry of Science, Innovation and Higher Education. (2012). Denmark – a nation of solutions. Retrieved from <http://ufm.dk/en/publications/2012/files-2012/innovation-strategy.pdf>

Pedersen, K. (2004). Rekonstruktion af billedpædagogikken [Reconstruction of visual arts pedagogy]. Copenhagen: Danish University of Education Press.

UNESCO. (2006). Road map for arts education. Building creative capacities for the 21st century. Retrieved from http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2010). Seoul agenda: Goals for the development of art education. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake. The impact of arts education. Centre for Educational Research and Innovation. OECD. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page3

DIMENSIONS OF ART AND ARTISTIC COMPETENCES

CARL-PETER BUSCHKÜHLE

Abstract: In his action “Eurasienstab” (Wien 1967, Antwerpen 1968) Joseph Beuys opens up perspectives of art as existential creativity. These perspectives can be discussed as mental and historical challenges of an art education that seeks for more than competences in visual culture, but wants to develop skills for the art of living in a globalized culture. With an example of an artistic project in school the presentation tries to bridge the gap between artistic theory and educational practice.

Keywords: Beuys, art as existential creativity, art education in artistic projects

In his action “Eurasienstab – 82 min fluxorum organum” Joseph Beuys was performing with a copper stick of 3.64 m length and 50 kg weight. At one end the stick turns round and points back. In this way the ‘Eurasienstab’ – the ‘Eurasia-stick’ indicates the artistic communication theory of Joseph Beuys. He himself as the author is maneuvering with the stick with which he points in different directions. Wherever he is directing the stick, the stick points back to him out of the chosen direction. That means the author of a perception concentrates on the things he or she is perceiving, and from there the information is coming back, the object is ‘answering’ the subject. Thus Beuys is showing us a reflexive perception, a perception that is, for instance, demanded by an artist who is concentrated on his artwork.



Figure 1: Joseph Beuys: Eurasienstab. Filmed by Paul de Fru, Wide White Space Gallery, Antwerp 1968

In which directions does Beuys point with the stick? In the places where he performed the action (Vienna: Galerie nächst St. Stephan 1967, Antwerp: Wide White Space Gallery 1968) he installed four wooden angles, the surfaces covered with felt. He acted in the quadratic place in the middle moving the copper stick up and down the angles. In doing so he turned towards the four geographic directions and moved to the sky and to the ground. These directions are not only physical space but mental, spiritual directions as well. The title of the action indicates it. Eurasia is the vast landmass politically divided into two continents. These continents, Europe in the west, Asia in the east, stand for the political separation in the cold war at the time when Beuys performed this action. More than that, these regions stand for different spiritual heritages: the development of critical science and technology in the west and the still lively traditions of an intuitive spirituality in the east. Acting in the center of the performance, the artist is the author of the movements. With the copper-stick he bridges the gaps between the directions. Moving the stick up and down creates a relation between spiritual dimensions too, heaven and earth, spirit and matter.

In this action Joseph Beuys shows the dimensions of art. That means he shows the dimensions of art education as well (Buschkühle 1997). But Beuys’ understanding of art is not that it is a cultural field where people paint, write, act or make music. His extended concept of art understands it as an existential creativity. That is what he expressed in his famous words: “Every man is an artist”. Studying art – in schools, universities or elsewhere, is a training field of the artistic skills. These skills are not only used in the production or reception of artworks, but they are of basic value for the ‘art of li-

ving'. The Eurasia-stick indicates that different elements have to be combined: political contradictions and ideologies, cultural heritages, and polarities in thinking. Connecting Europe and Asia as spiritual hemispheres the Eurasia-action suggests connecting rational and intuitive practices of thinking. That is what Beuys expected from art as a source of human future: overcoming the predominance of western science and technology on a higher level, where elements of emotion, intuition and imagination are combined with critical rationality in a diverse culture where economic production, societal structures, and individual biography are creations of fully educated subjects. These gather knowledge in all available directions and combine it to their points of view and understanding of a question, a problem that is to be solved. They are aware of their responsibility for their knowledge and their actions. They develop a feeling of the persons, things and processes that are involved and they are able to imagine solutions and future realizations.

Art as existential creativity defines the challenges of art education. Joseph Beuys demands of an artist a "comprehensive presence of mind" (Harlan 1988). This is what the Eurasia-action demonstrates when the copper stick is moved into different directions bringing back impressions, imaginations and knowledge from there. That is what the Eurasia-stick suggests bringing together the spirit of the east and of the west, the rationality and the intuition as two poles of human thought. This is what art educators should develop in their studies and what they should teach their students. These skills are educated in the production and reception of art. Art education concepts that lay an accent on critical perception of images – of art or media – run too short. In the production process the personal creati-

vity of every student is cultivated in a unique way. In producing an artwork, every student is demanded to create her or his personal statement and expression of a theme. They have to assume responsibility for their work and they have to train certain manual and media-skills. So the production process adds at least two more artistic competences: the will-power and practical skills.

Art education should develop didactic perspectives and methods that allow a working and learning that is related to artistic processes (Buschkühle 2007, Mason, Buschkühle 2011). It is in some way contradictory to teach art in manners of traditional courses of instruction. The spirit and the attitude of art demand other forms. The artistic project seems to be appropriate. It allows the students to follow their individual way of creating works. This creation process is accompanied by the teacher. Phases of classroom teaching work out relevant knowledge, manual skills and formal criteria which are useful and an orientation for the student's work. Artistic projects have an interrelation of phases. Thus the students deepen and widen their understanding and their imagination of the theme the project is about. In those projects art shows up as a combination of interdisciplinary knowledge and personal creation. That means that the art teachers have to be scientists and artists themselves in order to be able to foster the thematic work of their students. They should be informed about the relevant aspects of the topic, they should have experience in art in order to accompany the individual creations of their pupils, and they must be pedagogues as well, because they are working in educational contexts.

An example may illustrate these complex aspects that come together in an artistic project. The two pictures (figure 2 and 3) show images students in a class 9 at a grammar school created. One is a painting, the other one a digital montage. What elements of knowledge are combined in those works? What contexts of a project are gathered in such creations? What elements of artistic thinking are educated in such images? The pictures show hybrid figures, half man, half animal, in action. They are products at the end of an artistic project entitled 'Head with Story'. The phases were: Developing hybrid heads – creating a whole figure inspired by the head – writing a story where those figures interact – create an image which shows a peak of action of the story. In the last two phases students could work together in small groups in order to let their characters interact in certain times, spaces, conditions. One phase followed logically the other.



Figure 2



Figure 3

The creation phases were accompanied by common perception of images of art and public media. So we examined medieval paintings of the devil. This figure combines human elements with those of wild animals as a symbol of the evil. We discovered then that for instance the 'Orks' in the film 'Lord of the Rings' are actual hybrid beings of the evil with attributes similar to those of the devil. Darth Vader on the other hand is such a symbol too, but this figure is a hybrid of a new kind: it combines man and machine elements. And it cites the aesthetics of the 'SS': the black helmet and the face of a skull. Car design uses such hybrid forms of the evil too in order to create a strong, frightening performance on the road. We analyzed the front of an 'Audi' with the 'evil look' of the head lights.

In order to be able to create dramatic images we examined the strategies of Baroque paintings, which tried to overwhelm the beholder in the times of the religious conflicts with the protestants in order to convince her or him to remain or to become part of the catholic church, where those paintings were part of the cult. We discovered similar strategies of dramatic images in comics, films and computer games. Obviously again the popular contemporary media learned from the tradition of art and transformed characters and strategies for their own - commercial – interests and intentions. The students used elements like ‘zoom’, the close view on the action, the moving figures and perspective illusions for their own images. So in these images different aspects of the theme that have been examined and discovered in the project came together.

In developing the aspects through different phases with different media, the project added more elements of learning. The students learn about the special qualities of the media that allow certain ways of expression. So the hybrid head was built as sculpture in clay. The three-dimensional forms demanded studies on anatomical details. For that purpose the students were models for each other and we used preparations of the biological collection of the school for the animal elements. A sculpture has its needs and possibilities of presentation, these are different of that what a written story can tell. This can inspire images that show other aspects of the theme - the head, now part of a figure, in a dramatized situation like in movies.

Such a project may be an example of the “comprehensive presence of mind” art can evoke. Like Beuys as the acting author directs the Eurasia-stick and his personal concentration into different fields, the students gather knowledge by directing their research to different disciplines – art history, media culture, design, biological perceptions. And they transform elements of it in the experimental creation of their own artworks. For this they have to continue individually with research of relevant facts: anatomy, visual aspects of details they want to show, knowledge of certain geographical or historical elements they want to use. Training certain skills or technical handlings that are needed is part of individual research in the creation process too. In creating an image, the pupils are demanded to develop imaginations of what they want to show, and they have to develop a feeling, an intuition of the expression of the developing forms. Critical reflection of facts, personal imagination, sensitive perception, will and skills are activated as competences of artistic thinking and acting in those processes of an artistic education.

This shows that the art teacher has to develop competences in a wide field. It is not enough to be a professional artist or to be a scientist of art. Art education is an art of its own. It is an interdisciplinary subject which combines elements of art practice, art history, media culture, educational sciences and philosophy. Philosophy is a discipline that opens the horizon of what is art and thus gives answers on the question of what we can learn from it. It was philosophy of art, based on his own experience as an active artist, combined with knowledge of philosophical theories that brought Joseph Beuys to his insights in the extended concept of art as existential creativity.

The full challenge of art educators is to educate art in this basic anthropological sense.

References

Buschkühle, Carl-Peter. 1997. Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt am Main: Peter Lang

Buschkühle, Carl-Peter. 2007. Die Welt als Spiel. Band I: Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz. Band II, Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. 157 – 331. Oberhausen: Athena

Harlan, Volker. 1988. Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys, 17. Stuttgart: Urachhaus

Mason, Rachel, and Buschkühle, Carl-Peter 2013: Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts. 45 – 61, 251 – 275. Bristol, Chicago: Intellect.

PROGRAMME

TUESDAY 27th JULY

18.30-19.00
MAKING A CONNECTION
Moderator
JENNIFER WILSON
ROSELA WOOD
Conversation

Jennifer Wilson, Arts University of East, Germany
Rosela Wood, University of Hamburg, Germany
Jennifer Wilson, University of Hamburg, Germany
Rosela Wood, University of Hamburg, Germany

19.00-19.30
MAKING A CONNECTION
Moderator
JENNIFER WILSON
ROSELA WOOD
Conversation

Jennifer Wilson, Arts University of East, Germany
Rosela Wood, University of Hamburg, Germany
Jennifer Wilson, University of Hamburg, Germany
Rosela Wood, University of Hamburg, Germany

19.30-19.00
MAKING A CONNECTION
Moderator
JENNIFER WILSON
ROSELA WOOD
Conversation

Jennifer Wilson, Arts University of East, Germany
Rosela Wood, University of Hamburg, Germany
Jennifer Wilson, University of Hamburg, Germany
Rosela Wood, University of Hamburg, Germany

19.00-19.30
MAKING A CONNECTION
Moderator
JENNIFER WILSON
ROSELA WOOD
Conversation

Conclusions of the day, Moderators
Notes for the second day

19.30
MAKING A CONNECTION
Moderator
JENNIFER WILSON
ROSELA WOOD
Conversation

24.00
LUN
At: Village
D. Hertzog
Amazons A
Cao da Poca
e São Agostinho
PT 1960-2011
124

Online #7: discuss from the BCL

10



TOWARDS A COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE ON VISUAL LITERACY. AN OPPORTUNITY

CARL-PETER BUSCHKÜHLE, MARC FRITSCHÉ, FOLKERT HAANSTRA,
GABRIELLA PATAKY,
DIEDERIK SCHÖNAU, ERNST WAGNER

ENViL (“European Network for Visual Literacy”) is a European research group which aims to - develop a Common Framework of Reference on Visual Literacy for curriculum development in Europe, based on these competences - investigate the concepts of competency within European Visual Art Education.

ENViL is an informal network, established in 2010, with 40 to 50 members from nine European countries. They all are curricula developers for visual arts, or university colleagues who are responsible for teacher-education and teacher training, or research in art education. The four board members are from Germany, Austria Hungary and the Netherlands. The working language is German.

The group's work is focused on differences, and similarities, in competency parameters in European visual arts curricula. ENViL

operates in institutes, responsible for curriculum development, and in teacher training colleges.

It focuses on the issue of visual competences which students can learn in art lessons. The network defines these competences as a specific set of knowledge, skills, and attitude, to solve assignments and real life problems in the field of visual communication (e.g. how to perceive art works in museums or cartoons in newspapers, how to create pictures, plans in architecture, visualizations etc.).

ENViL has compared the different approaches in European countries and is now working on a common model, which will describe a core set of competences as a framework of reference.

At the 2011 InSEA World Congress in Budapest, ENViL for the first time played an important, integral role during the conference. In Salzburg in January 2012, the network changed its previous focus of sharing and exchanging experience in the development of art theory based curricula, to a more broadly cooperative project, which is called “Common European Framework of Reference on Visual Literacy (CEFR_VL)”. Subsequently, the preliminary ideas for this new framework were presented at InSEA’s conference in Cyprus in Summer 2012. Since then InSEA’s European Regional Council has officially supported our efforts. During the Canterbury-conference in 2013, ENViL ran a number of panels and workshops and presented posters.

In 2014, Melbourne, Australia, at the 34th InSEA World Congress, ENViL, as representatives of the InSEA European Regional Council, presented their latest research results to a wider field of art education, which provoked positive and lively discussion.

ENViL’s work is being supported by the Lifelong Learning Programme of the European Union (Comenius Project) in 2014/2015.

ENViL will present its work during the panel:

1. Introducing the project: European perspectives.
2. The concept of competences
3. What competences are for – goals and perspectives
4. Structuring a model for competences
5. Competences into the context of specific situations
6. Tasks related to domain-specific competences
7. Assessment of competences

Into the Future

Why is the discussion in Lisbon 2015 so important for ENViL?

The sharing of commonalities, and also differences, within good practice is of great importance to ENViL, as this will enable us to see what the important issues are for the next period of research and development. The feedback and input of the audience will be an integral of our work on a Common European Framework of Reference on Visual Literacy.

'COMMUNITY COHESION AND PREVENTION OF VIOLENT EXTREMISM'.

MARIE-FRANCOISE CHAVANNE
(INSEA'S PAST WORLD PRESIDENT)

“L’art et l’éducation artistique pour comprendre et défendre la liberté, combattre les idéologies extrémistes et liberticides”

Je choisis d’entrer dans le débat en soulevant la question de la liberté: Liberté d’expression, de création, d’invention, de pensée, liberté de résistance aux idées reçues et aux préjugés, de rébellion contre les pressions, des libertés auxquelles l’éducation et l’instruction permettent d’accéder en faisant de chaque individu un «sujet pensant», émancipé et autonome.

L’éducation artistique, à chaque instant, rencontre cette question de la liberté, à travers la liberté des artistes, de l’art, des œuvres, de la création. Une liberté prise qui nécessite de l’indépendance et du courage et une liberté respectée qui requiert de la tolérance, mais surtout de l’intelligence.

Cette liberté des artistes est à comprendre comme une valeur défendue et non comme une revendication à titre personnel. Pour l'artiste, cette liberté, somme d'audace et de singularité, d'humour et de puissance iconoclaste, de colère et d'engagement, de sensibilité et de force, s'affirme dans une démarche, une image, une action, une pensée et donne à l'œuvre produite une force et une dimension métaphorique plus percutante que tout discours. Sous son apparence et au-delà de son apparence, l'œuvre agit sur notre conscience. Complexe, elle impose d'aller au-delà du lisible, du visible et incite à penser, à se questionner, à douter.

I. La liberté de l'art réside dans sa dimension poétique, plastique, sémantique, politique; elle se joue avec sérieux, humour et impertinence des contraintes, des règles, des conventions, des usages, des attentes, des poncifs.

Cette liberté s'attaque aux idées reçues, au mesquin, au dérisoire, au pouvoir. Elles'autorise à s'indigner, à résister, à crier, pour éveiller ou réveiller les consciences.

Pour défendre cette liberté-là, l'artiste prend des risques, est «fauteur de trouble», usant d'artifice, d'humour, de coups de griffes, de morsures pour défendre des valeurs et dénoncer la bêtise.

Bernard Henry Lévy disait «l'Art est la digue millénairement dressée contre la bêtise et la barbarie». (in «La barbarie à visage humain» Grasset, 1979).

Cette liberté fait bien sûr peur aux «tyrans» et aux fanatiques. Leurs attaques témoignent de leur volonté imbécile d'éradiquer ces œuvres qui créent des turbulences, caricaturent, défient l'ordre établi. Des dessinateurs sont assassinés, des artistes emprisonnés, des arts déclarés «dégénérés», des œuvres du patrimoine mondial

saccagées pour renier l'histoire. Ces fanatiques crient au blasphème ou à la pornographie quand l'image chatouille leurs convictions idéologiques. Quand l'art est diabolisé, opprimé, asservi, un art officiel est déclaré, un art de propagande conforme aux idéologies.

II. L'éducation artistique se doit de faire comprendre la nécessité vitale de défendre cette liberté comme valeur profondément humaine, créative, sensible, sensée, engagée, qui ouvre des brèches dans la pensée conforme, l'asservissement, terreau de l'endoctrinement idéologique. Et cet enjeu n'est pas simple à atteindre. Il requiert du temps, de l'expérience, de l'ouverture, et ouvre sur plus de questions que de réponses.

Comment l'éducation artistique contribue-t-elle à la conscience de ce qu'est la liberté de l'autre?

Au-delà du plaisir de créer, en éprouver la difficulté: Si l'éducation artistique apporte beaucoup à l'expression personnelle, au plaisir de créer, de maîtriser un langage pour produire une «œuvre», elle confronte avant tout l'enfant ou l'adolescent au fait d'oser, à la difficulté de trouver les éléments plastiques pour donner forme à son idée, à son projet, à la difficile tâche de créer et d'accepter que les effets produits, les écarts, le fortuit donnent à sa «création» une dimension inattendue, plus subtile que son projet.

Etre confronté à sa création et à celle de l'autre: à l'école, l'élève est confronté à la création d'autrui, élèves ou artistes, des créations plaisantes, séduisantes, mais aussi parfois dérangeantes. Dès lors se met en place chez lui un difficile et énigmatique cheminement pour concilier sa satisfaction personnelle et le travail de découverte

d'œuvres inattendues, étrangères à sa propre pensée, à ses croyances, ses certitudes, ses tabous.

Comment l'éducation artistique fait-elle cohabiter la fierté

et l'estime pour son propre travail et le respect, la curiosité pour le propos de l'autre, étrange et étranger à la fois?

(Dépassons la simple civilité, code social et moral, nécessaire pour vivre ensemble mais tellement fragile qu'il est balayé au moindre souffle critique, au moindre phénomène collectif de rejet.

L'éducation et l'instruction ont pour objectif de tisser des liens profonds entre le comportement et la conscience.)

Une des grandes forces de l'enseignement artistique est d'impliquer personnellement chaque élève comme acteur, auteur et spectateur à travers une mise en situation très concrète.

Par la pratique (praxis) d'abord, l'élève «éprouve» la démarche de création, en fait l'expérience. Elle lui fait vivre en direct la recherche de solutions, l'invention de signes, les choix, les partis pris, la prise de risque, la mise en image d'intentions, de pensée, de projet...

Par un regard curieux porté sur l'ensemble des productions, l'enfant découvre, repère des signes inventés par d'autres, s'attache aux trouvailles, au sens perçu ou caché, découvre ce qui fait la singularité de certaines réponses.

A travers la parole échangée,

chacun exprime ce qu'il a fait, avec des mots choisis

pour faire comprendre son idée et sa démarche. L'écoute est précieuse face à des pensées parfois difficiles à dire pour témoigner d'une création personnelle et sensible.

Par la confrontation enfin à des œuvres d'art et la découverte des solutions trouvées par des artistes, l'élève approche la question de l'art, des choix, des partis pris. Intimement liées à son expérience et à sa pratique, les connaissances, les références viennent s'ancrer sur ce qu'il sait déjà, contribuant à nourrir et à ouvrir sa culture et, sans doute un peu, à éviter ignorance et préjugés.

Comme toujours en éducation, ce cheminement est modeste, lent, mais cette démarche délicate d'écoute, de regard, d'expression permet à chacun, d'accéder à la complexité du travail qui se joue dans l'art et dans l'œuvre, qui se joue dans sa lecture et dans sa réalité.

Il s'agit de continuer à faire comprendre par l'éducation que l'art n'est pas univoque, n'est pas docile, mais multiple, inépuisable, complexe et qu'aucune lecture binaire ne peut en épuiser le sens, en apprécier la profondeur, les racines, les enjeux. Il s'agit de permettre à chacun de comprendre que l'art n'est ni le réel, ni la vérité, ni un mensonge, ni une injure, mais une «pensée», une action, des œuvres pour défendre la liberté et témoigner, au-delà du temps et des cultures, de notre humanité.

Biographie

CHAVANNE Marie-Françoise

Commandeur dans l'Ordre des Palmes Académiques

Chevalier dans l'ordre National de la Légion d'Honneur

Chevalier dans l'ordre National du Mérite

Fonctions à l'Education nationale:



Doyenne des Inspecteurs de Versailles de 2002 à 2014

Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale, des arts plastiques dans

l'académie de Versailles depuis 1990

Professeur d'arts plastiques de 1974 à 1990

Conférences récentes

«Ethique et responsabilité», Université de Nanterre, Octobre 2014

«Au cœur du métier d'enseignant, du professionnel et de l'humain»
MGEN Paris, Juillet

2012

«Enseigner et apprendre, tout un art», Congrès ANCP, Saint Quentin
en Yvelines, Mai

2013, «Entrer dans l'art par Efr'actions», Boulogne Billancourt, Projet
Efr'Actions, Décembre

2012

Publications et Articles

«Entrez dans l'histoire par effraction !», in Mémoires pour demain,
CDDP du Val d'Oise, 1996

«Le cyclop» éditorial, in Dossiers pédagogiques, IA 91 et Conseil
Général de l'Essonne

«L'oral ou la saveur des mots et des idées»

«La langue comme argile verbale» entretien avec

Patrick CHAMOISEAU, IUFM de Fort de France, Février 2002, (in
«Carrefour de écritures»)

«L'image inquiète, ou comment éviter la fréquentation tranquille des
images, Séminaire sur l'Image, Novembre 1999

«Quelques tendances de l'éducation artistique dans le monde» in
Arts plastiques et formation de la personne: ouverture et
diversification, Les Amis de Sèvres, n°120, Ciep, Sèvres, 1985

«La pédagogie mise en œuvre» in Le Français d'aujourd'hui, n° 88,
Paris, Association des professeurs de Français, 1989

«Du motif au mobile» in Rapport du congrès mondial de l'INSEA,
Montréal, Canada, 1993 et in Praxis n°1, CRDP de Versailles, 1993

«Le musée, lieu de rencontres uniques», in ZEP - Musées, du
partenariat à la formation, IUFM de Versailles, 1995

«La notion d'excellence dans l'enseignement artistique à
l'étranger», intervention au stage national sur l'hétérogénéité, 1995,
in Praxis n°7, CRDP de Versailles, novembre 1995

«La production artistique et les œuvres comme champ de
références: approche comparative» in Didactique des arts
plastiques, L'artistique et les références, 1996

Marie-Françoise Chavanne

Titres et fonctions dans la Société Internationale pour l'Education
Artistique

*

* INSEA: ONG en relation consultative avec l'UNESCO



Présidente mondiale de l'INSEA de 1984 à 1987 

Vice-présidente du Conseil mondial de 1981 à 1984 et de 1987 à 1990

Représentante de l'INSEA auprès de l'Unesco de 1978 à 1990,
membre du bureau des ONG Elue au Conseil mondial de l'INSEA en 1978

Conférences internationales:

III. Université de Rio de Janeiro (Education artistique et créativité) 1984

IV. Congrès régional de Bath (Many cultures; Many arts) 1984

V. Ecole des Beaux-arts de Berlin (L'éducation artistique et la paix) 1985

VI. Unesco, Paris (L'éducation artistique et la paix) 1985

VII. Congrès régional de Pontevedra (La formation par les Beaux-arts) 1988

VIII. Institut français d'Athènes (L'enfant, l'adolescent et l'art) 1987.

IX. Université de Budapest (Education artistique et créativité) 1987

X. Palais des congrès d'Hambourg (Images du Monde dans le monde des Images) discours d'ouverture du congrès mondial de l'INSEA) 1987

XI. Université de Lagos (L'éducation artistique à l'ère technologique) 1988

XII. Université de Prague (De l'utilité des enseignements artistiques) 1988

XIII. Palais des congrès de Sofia (L'art en faveur de la paix) 1988

XIV. Université de Montréal (Des enseignements pour une éducation) 1989

XV. Académie royale des Beaux-arts d'Anvers (Pour une équivalence des diplômes) 1989

XVI. Palais des Congrès de Montréal (Du motif au mobile) 1993

XVII. Université de Norrköping, Suède (Art education: what does it mean?) 1998

XVIII. Musée des Beaux-arts, Caen «L'enseignement artistique dans les systèmes européens» 1999

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CORPOREIDAD Y ACCIONES PERFORMÁTICAS EN EL PROCESO EDUCATIVO. DESDE LAS VOCES Y NARRATIVAS NO HEGEMÓNICAS

SARA VICTORIA CARRASCO SEGOVIA, UNIVERSIDAD DE BARCELONA,
S_CARRASCO_S@MSN.COM.

Resumen.

En la educación tradicional aún se pueden observar discursos que ofrecen conceptos privilegiados del cuerpo y prácticas pedagógicas que podrían estar sometiendo a los estudiantes bajo diversas técnicas de control corporal tanto en instituciones escolares como universitarias. A partir de aquí, surge la necesidad de conocer de qué manera un grupo de profesores de artes visuales en formación, va construyendo sus corporeidades y acciones performativas a partir de las diversas prácticas y discursos pedagógicos en torno al cuerpo que se emplean en su proceso formativo universitario. Para esto, se

realizó un estudio de caso colectivo, que constó con la presencia de ocho estudiantes entre 20-27 años.

A partir de aquí, esta investigación propone la idea de abrir espacios a la voz del alumnado, a las narrativas no hegemónicas y a la experiencia, para construir desde ahí, conocimientos en relación que ayuden a repensar la presencia del cuerpo dentro de la educación formal y las prácticas educativas, proponiendo otros territorios y modos de entender las prácticas pedagógicas. Y, a su vez, hacer visible prácticas que pueden estar actuando desde el ocultamiento en detrimento del cuerpo y la libertad de los sujetos.

Palabras clave.

Cuerpo/corporeidad. Acciones performáticas. Educación formal. Experiencia. Voz alumnado. Narrativas no hegemónicas.

Resumo.

Na educação tradicional ainda se podem observar discursos que oferecem conceitos privilegiados do corpo e práticas pedagógicas que podem estar a submeter os estudantes a diversas técnicas de controlo corporal, tanto em instituições escolares básicas e secundárias como em instituições universitárias. A partir daqui, surge a necessidade de conhecer de que maneira um grupo de professores de artes visuais em formação vai construindo as suas "corporeidades" e ações performativas, a partir das diversas práticas e discursos pedagógicos sobre o corpo que se empregam no seu processo formativo universitário. Por esta razão, realizou-se um estudo de caso colectivo, que contou com a presença de oito estudantes entre os 20 e os 27 anos.

Esta investigação propõe a ideia de abrir espaços à voz do alunado, às narrativas não hegemónicas e à experiência, para construir, a partir daí, conhecimentos que ajudem a repensar a presença do corpo na educação formal e nas práticas educativas, propondo outros territórios e modos de entender as práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, propõe-se que se tornem visíveis determinadas práticas que podem estar a actuar pela ocultação, em detrimento do corpo e da liberdade dos sujeitos.

Palavras chaves.

Corpo/corporeidade. Acções performáticas. Educação formal. Experiência. Voz do alunado. Narrativas não hegemónicas.

Abstract.

In traditional education still can be observed speeches that offer privileged concepts of the body and pedagogical practices that could be subjecting students under various techniques of body control both in school institutions such as University. From here arises the need of know how a group of teachers of visual arts in training, are building their corporalities and performative actions from the various practices and educational speeches around the body used in the University learning process. This is a study of collective case, which consisted in the presence of eight students between 20-27 years.

From here, this research proposes the idea to open spaces to the voice of the students, to the non-hegemonic narratives and experience, to build from there, knowledge in relation to help rethink the presence of the body within the formal education and

educational practices, proposing other territories and ways to understand the pedagogical practices. And, make visible practices that may be acting from concealment to the detriment of the body and the freedom of subjects.

Keywords.

Body/corporality. Performative actions. Formal education.

Experience. Student voice. Non-hegemonic narratives.

1. Antecedentes de la investigación

1.1. Territorios y posicionamientos

Mis experiencias corporales y educativas, tanto como profesora de artes como estudiante, se han ido configurando por elementos claves que establecen los relatos hegemónicos de la educación tradicional chilena. Por un lado, la herencia patriarcal, androcéntrica y heteronormativa aún presentes tanto en la sociedad como dentro de la formación y, por otro lado, las fisuras y legados que dejaron diecisiete años de dictadura militar sobre la educación y las prácticas pedagógicas, tanto sobre el control corporal como en implantar un sistema que se caracteriza por ser segregador, siguiendo una lógica mercantil y un excesivo lucro en la educación. Estos antecedentes marcan rasgos que aún ofrecen concepciones privilegiadas del cuerpo donde la presencia del cuerpo aparece muy relegada dentro de los discursos y currículos educativos actuales y, junto con esto, repiten el uso de múltiples prácticas pedagógicas que someten a los cuerpos de los estudiantes desde el ocultamiento.

Desde estos territorios nace la necesidad de repensar la educación en base a las nuevas necesidades de los estudiantes como

cuerpos que están en acción, que se resisten y que construyen conocimientos, pues tal como proponen Juana Sancho y Fernando Hernández,

“frente a los relatos hegemónicos de la educación, se hace necesario contar otras historias que muestren cómo la educación puede ser llevada cabo desde otros valores y con otra finalidad, cómo los docentes pueden ejercer su papel desde otras posiciones y escenarios para aprender, que no pasen por el adiestramiento y la repetición” (2014: 24).

Siguiendo la invitación de Sancho y Hernández, propongo una investigación cuyo problema se centra en conocer, mediante un proceso de reflexión permanente y desde las propias experiencias de los sujetos, de qué manera un grupo de profesores de arte en formación, van construyendo sus corporeidades y acciones performáticas a partir de las prácticas y discursos en torno al cuerpo que se emplean dentro de su proceso formativo. Discursos y prácticas que, de algún modo, agencian sobre su concepción de cuerpo/corporeidad y van dando forma a sus múltiples identidades y subjetividades como futuros profesores de artes visuales.

Para hablar del cuerpo en la educación y escribir desde mi perspectiva como profesora frente a las múltiples posibilidades que pueden desprenderse de ahí, me posiciono desde un enfoque ontológico y epistemológico construccionista, como un modo de ser, estar, entender y conocer, que no es predeterminado, que se construye y se articula en la relación. El construccionismo entendido como un talante (Iñíguez, 2003) y no como un dogma o una etiqueta, simplemente, como un modo de acercamiento que me permite aproximarme a la realidad y al conocimiento como construcciones sociales que emergen a partir de la relación con el

otro y que dependen de un contexto sociocultural (Gergen, 1985; Berger y Luckmann, 1986; Burr, 1995; Ibañez, 1990). Y, que a su vez, permite acercarnos a las experiencias de los otros sin cosificarlas ni acomodarlas a nuestros intereses. Un enfoque ontológico y epistemológico de mi investigación, entendido, tal como proponen Juana Sancho y Fernando Hernández (2014), como un modo de conocer que no es predeterminado sino que se articula en la relación con los otros, un modo de indagar que no es preestablecido, que está abierto a lo nuevo, lo incierto y que nos coloca en una posición de no saber, y como una posición política ya que nos ofrece otros puntos de vista de la realidad, otros lugares y otras estrategias, para cuestionar des ahí, los relatos naturalizados y hegemónicos.

A partir de aquí, cuando hablo de la noción de cuerpo y corporeidad, lo hago desde la teoría social, ya que el cuerpo es visto como algo que va mas allá de la dimensión propiamente física o Körper (Husserl, 1963) que alude sólo a la parte biológica del cuerpo desde un dualismo carteciano que divide al cuerpo en dos partes inconexas: cuerpo y alma. Una noción social del cuerpo que lo concibe como parte esencial y constitutivamente subjetiva de la persona y que necesariamente debe venir dada a través de la relación con los otros en un tiempo y espacio determinado. Se pone el énfasis en la construcción y en relación social con los demás, pues es precisamente en esta relación con el otro cuerpo, que escucha y que permite escucharse, donde se genera el conocimiento. El cuerpo de estas nuevas teorías sociales, tal como plantea Mari Luz Esteban (2004), es un cuerpo como objeto de estudio priorizado, como una nueva manera acceder a los diversos análisis en torno a las relaciones entre sujetos, cuerpo y sociedad, entre naturaleza y cultura, entre lo orgánico y lo cultural. Y es

justamente desde esta órbita de lo subjetivo, vivencial y experimental, donde surge el concepto corporeidad que permite entender al sujeto desde una categoría subjetivada.

Por otro lado, los discursos feministas han posibilitado establecer nexos vitales entre la política, el cuerpo y la experiencia personal como ejes principales de preocupación en análisis e investigaciones. No obstante, a pesar de las diversas posiciones feministas que se han conformado a lo largo de la historia como derivación de situaciones sociales y políticas imperantes de cada época, las aportaciones de la teoría feminista postestructuralista, me ha ayudado a conformar algunas discusiones articuladoras dentro de mi investigación, ya que sigue la línea de la construcción corporal e identitaria como un producto social e inacabado pero con grandes influencia de autores como Derrida y Foucault en torno a la reconceptualización y reinterpretación de las nociones de discurso, relaciones de poder, producción de subjetividad y género. En el ámbito de la educación y las relaciones de poder-saber dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se destacan autores/as como Cleo Cherryholmes, Elizabeth Ellsworth, Jennifer Gore y Carmen Luke.

Es justamente desde estos otros modos de aproximarse a la realidad, al conocimiento y al cuerpo como construcción social, al funcionamiento de los mecanismos del poder en la escuela, la redefinición de la subjetividad y la experiencia, desde donde podemos pensar nuestras prácticas pedagógicas y generar resistencias o formas de contestación frente a las narrativas hegemónicas y las prácticas dominantes.

1.2. El cuerpo en la educación tradicional

A lo largo de mi experiencia como estudiante y como profesora, he visto como la pedagogía se ha constituido como formadora de cuerpos normativos a través de diversas prácticas y técnicas de control pedagógico (Gore, 2000), tan comúnmente aceptadas y naturalizadas. Estas prácticas revelan una clara intervención sobre los cuerpos, no sólo de los estudiantes sino de todos los agentes que conforman el proceso educativo. Con el único fin de uniformar y controlar el cuerpo mediante fuerzas ajenas que actúan en contra de nuestra condición corporal humana. La pedagogía tradicional se ha constituido como formadora de cuerpos heteronormativos mediante acciones que no sólo conforman el proceso educativo, sino que además, las tenemos naturalizadas al punto de invisibilizarlas haciéndolas parte de nuestra cotidianidad con total familiaridad. Este hecho nos sitúa en un estado de realidad paralela detenida en el tiempo, como si aún permaneciéramos bajo ese alero de la norma militar y dictatorial, que durante años, se convirtió en el objeto negativo de la pedagogía silenciando los cuerpos, las diferencias y la heterogeneidad de los pueblos.

Aparentemente, hablar de la corporeidad de los estudiantes en la educación, posiciona al cuerpo desde su pasividad, como objeto de sumisión, imposición, docilización, y anulación frente a las prácticas de control corporal que utiliza la pedagogía. Sin embargo, al mismo tiempo, el cuerpo actúa como un espacio de resistencia y de lucha (Foucault, 1978, 1980; Gore, 2000; Ellsworth, 2005; Planella, 2006) que se enfrenta, de manera consciente o inconsciente, a las técnicas de poder y sometimiento. Es por esto, que surge la necesidad de repensar y revisar el cuerpo dentro de los diversos espacios sociales y educativos, donde tanto los estudiantes como

profesores, se entiendan como cuerpos de acción y resistencia, dejando de lado el discurso dualista que reduce y simplifica su complejidad. Lewis por su parte, analiza los modos en que los estudiantes contestan o se resisten frente a los conflictos que se generan entre sus experiencias previas y los discursos en el aula, mientras que Zygmunt Bauman (1999), habla de la noción de tentativas de subversión a través de las cuales los jóvenes buscan el deseo de un nuevo orden a través de diversos ritos, produciendo fracturas frente a lo cotidiano, a la rutina y, sobre todo, restaurando los vínculos sociales preexistentes, pues tal como propone Berthoff (1987) “no necesitamos nuevas informaciones, si no nuevas formas de pensar la información que ya tenemos”.

Como sea, estos ritos pasan a ser nuevos modos de lenguaje, que buscan romper con las estructuras y narrativas hegemónicas, con los discursos binarios, la normalización y la naturalización corporal. No obstante, no podemos olvidar lo que plantea Néstor García Canclini (2013) desde Michel Foucault y otros autores. Canclini va más allá de una noción simplificada del concepto de resistencia, proponiendo que actualmente el poder está distribuido de manera multidireccional y que, por tanto, ya no puede ser pensado como una pirámide que opera jerárquicamente, sino como algo diseminado. Ya sea en la economía, el arte, la política o la educación, nos encontramos con una distribución compleja e inestable de focos desde donde se ejerce el poder

2. Metodología

2.1. Investigar desde la experiencia y los relatos no hegemónicos

Cuando la experiencia de los sujetos se sitúa como el centro de la investigación y damos valor a recuperar los otros relatos y narrativas no hegemónicas que han permanecido en los márgenes de la educación, entonces el rol de los profesores en formación, aparece de una forma muy distinta a la pensada tradicionalmente frente a las narrativas dominantes que subyugan los modelos educativos, curriculums, conocimientos que se le ha de entregar a los estudiantes, modos de evaluación, relaciones educativas, roles, etc. Desde estos territorios, la enseñanza de las artes, se posiciona en un lugar marginal, enseñada a través de modelo productivo en vez de pensarse como un lugar desde donde interrogar los espacios de aprendizaje, los conocimientos artísticos y poner en juego las prácticas de enseñanza establecidas.

El rescate de la experiencias y los relatos no hegemónicos puede actuar como una forma poderosa para que estos futuros profesores de arte, se vuelvan agentes activos dentro de la investigación y de su propia formación. Adoptar una posición protagónica como sujetos corporeizados, frente a cómo se construyen y reconstruyen sus propias prácticas y la de sus profesores, puedan identificar las discrepancias y/o similitudes entre los discursos y las prácticas y, también, puedan observar, comparar y analizar los tránsitos existentes entre lo que se les enseña en la universidad, los supuestos de lo que “debe ser una clase de educación artística” y lo que sucede luego en la prácticas profesional. Una herramienta muy poderosa para crear conocimiento local dentro de su propia formación y futuras prácticas, pues han de ser ellos mismos, los que interroguen los modelos y supuestos educativos y, los que decidan a futuro, sobre las acciones más apropiadas para sus contextos locales. Stenhouse (1985) afirmaba rotundamente que la investigación es el camino para la emancipación.

Como la práctica de abrir espacios a la voz del alumnado y a los relatos no hegemónicos que ellos mismos construyen, puede ayudar a irrumpir los supuestos tradicionales y hegemónicos sobre los que se produce el conocimiento y la enseñanza, entonces no podemos obviar que son primordiales al momento de generar nuevas miradas y posibilidades dentro de la educación. Es por esto que esta investigación busca hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil de la relación educativa, abrirnos a lo que nos cuestiona y explorar lo que no es fácilmente explorable.

Para llevar a cabo esta investigación, decidí utilizar una metodología que pusiera el énfasis en la experiencia y los relatos de los sujetos, por esto, realicé un estudio de caso colectivo (Stake, 1995) que contó con la presencia de un grupo de profesores de artes visuales en formación dentro de una universidad pública y estatal en Santiago de Chile. Este grupo contó con la presencia de cinco mujeres y tres hombres entre 20-27 años, que ayudaron a comprender un problema que no sólo puede estar afectando a estos casos seleccionados, sino también a muchos otros profesores de arte en formación.

Entré a la universidad para acompañarles en su formación día a día y luego dialogar sobre ello, con el fin de poder mostrar la situación de estos estudiantes en torno a su formación como futuros profesores. En relación a la recogida de datos, utilicé diversos métodos como lo fueron: observaciones directas, diarios de campo, fotografías, videos, las entrevistas, recogida de documentación, relatos y focus group. Muchos de éstos, herramientas de la metodología etnográfica. La participación y observación directa se realizó durante seis meses seguidos e ininterrumpidos, lo cual me

ayudó a revelar la profundidad y la complejidad de las estructuras y las relaciones sociales (Jeffrey y Troman, 2004). Pues tal como propone Lowe (2012), una prolongada estancia en el campo, ayuda a comprender de la manera más próxima posible, el mundo social de los integrantes de una cultura tanto a nivel micro (estudiantes y profesores), como meso (procesos y relaciones educativas dentro del aula y del departamento) y macro (a nivel institucional). Tres niveles que se encuentran interrelacionados dentro de esta investigación. Para esto, ha sido necesario identificar, tanto lo común como lo particular de cada caso estudiado, considerar su historia y tomar en cuenta cada contexto social, cultural, político, religioso y socio-económico, a fin de no caer en la representatividad ni generalizaciones con respecto a estos casos.

La investigación no sólo está dirigida a dar cuenta de las realidades educativas que conforman a estos sujetos, sino también, de suscitar la cuestión pedagógica que hay en ellas. Es por esto, la necesidad de adentrarse en los mundos subjetivos en primera persona y de adoptar un punto de vista para entender la educación, como algo que se mueve entre lo interior y exterior, que va y viene entre lo micro de las experiencias y lo macro de la institución educativa y sus aspectos curriculares, estructurales e ideológicos, sin olvidar lo que sucede en ese tránsito intermedio o meso.

Es por esto que, aunque las estrategias de recogida de datos fueron las tradicionales, todas ellas se enfocaron en rescatar las subjetividades y en prestar atención a las construcciones singulares de cada estudiante, con el objetivo central de buscar comprender qué significados se construyen y cómo se construyen mediante la experiencia de cada uno de ellos. Para esto, durante los encuentros se discutió el problema de estudio desde las relaciones con la

infancia, la escuela y la universidad, desde los contextos específicos que enmarcan su desarrollo personal y educativo y desde las experiencias que han agenciado sobre su corporalidad y acciones performativas. A partir de estos relatos, los sujetos se mostraron como actores activos que generan y comparten conocimiento desde sus experiencias educativas para visibilizar aquello que, normalmente, se esconde o yace en los márgenes dentro de las instituciones educativas, para no mantener enfrascadas las experiencias de aprendizaje en un espacio íntimo o de resguardo institucional, para interrogar los espacios de aprendizaje y el conocimiento y, para crear nuevos espacios para compartir y construir con y desde los otros.

Como esta investigación aún se encuentra en desarrollo, explicaré brevemente que, actualmente, me encuentro en la etapa de codificación y análisis de evidencia. Para esto, estoy utilizando el método de análisis de evidencia de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada, determinada a través de un marco teórico - configurado por el talante construccionista, la teoría social y la teoría feminista postestructuralista-, el problema de estudio y las preguntas de investigación que la enmarcan. Hablo de método de análisis y no de metodología, ya que no utilicé la Grounded Theory desde los inicios como una metodología de acercamiento al campo ni tampoco dentro de la etapa de recolección de evidencias, simplemente, la estoy utilizando para hacer un ordenamiento de los datos, poder comenzar a establecer relaciones entre ellos y generar teoría.

La Grounded Theory se centra en el análisis de datos, en el método comparativo constante de la información y en generar teoría inductiva para explicar los diferentes procesos sociales que se

están estudiando (Glaser y Strauss, 1967). Es por esta razón que es muy importante ir estableciendo nexos a lo largo de todo el proceso que conlleva el análisis de datos: la codificación abierta, encontrar y etiquetar categorías, transformar categorías descriptivas en categorías analíticas, comparar y analizar datos y, finalmente, entretener la literatura durante todo el proceso como otra voz que contribuye a la reconstrucción teórica (Strauss y Corbin, 1998; McCann y Clark, 2003), para luego, ir generando teoría o los primeros acercamientos a una teoría ya existente. Por esta razón, la idea del espiral dentro de este proceso es esencial, es necesario ir y venir cuantas veces sea necesario a los datos, al texto, a los códigos y a las categorías que se vayan estableciendo. Ampliar y contrastar continuamente lo que vaya emergiendo de las entrevistas, con el análisis de evidencia y el proceso de escritura que vendrá.

Al igual que en la etapa de acercamiento al campo, en esta etapa de análisis de evidencia, también es muy importante hacer explícita la importancia de la experiencia y los relatos de los sujetos dentro de la investigación, la necesidad y pertinencia de partir de cada historia personal para entender la mía y la de los otros. Es por esto que, la escritura y la narración de la tesis, buscará hacer dialogar y conectar de manera explícita lo personal de estos relatos con las dimensiones y fuerzas culturales y sociales que se hacen presentes y con cada contexto específico donde se desenvuelven. Ponerlas en relación con las diversas interrogantes y la literatura que enmarca la investigación, a fin de producir conocimientos y significados que es el sentido primero de la investigación (Hernández, 2013).

3. Implicaciones/conclusiones

El sistema educativo tradicional, cargado de prejuicios, miradas y voces que buscan encajar a los estudiantes en un molde ignorando sus historias y experiencias personales, se ha basado durante mucho tiempo, en la universalidad y naturalización de los procesos de construcción de conocimientos y comprensión de la realidad y, en la constante disposición de “privilegiar los factores ideológicos y los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando (...) el poder que incardina los cuerpos” (Varela, 1991:229), ubicándolo en un segundo plano dentro de la formación y la construcción de conocimientos.

Es por esto que el interés de acompañar a estos futuros profesores, radica en la necesidad de comprender cómo ellos están dialogando con los relatos hegemónicos que predominan en la educación formal y en las instituciones tradicionales y, en qué medida se apropian o distancian de él. Relatos cuyos principios se basan en la acumulación y memorización de conocimientos enciclopédicos, la imagen del profesor como mero transmisor de éstos y el alumno como un recipiente que hay que llenar, relatos que determinan el éxito de la educación y de sus métodos mediante evaluaciones y pruebas estandarizadas, mientras que el aprendizaje y la educación sólo tienen lugar dentro de un aula.

A través del intercambio de experiencias, se busca comprender hasta qué punto sus actuaciones y experiencias de formación, les posibilita (o limita) a transitar entre esa concepción tradicional de la escuela del s. XX (Sancho y Hernández, 2014) a otra que gire en torno a una educación transversal y no jerárquica, donde los estudiantes sean constructores de conocimientos y no simples recipientes vacíos y puedan actuar como protagonistas de su

proyecto dirigiendo sus energías hacia donde más lo deseen. Una educación donde exista la participación y los espacios para la voz del alumnado, para que sean actores de sus propias experiencias, se autoricen y se resistan de una manera argumentada y crítica, y existan iniciativas democráticas que estén dirigidas a aumentar el protagonismo tanto del alumnado como del profesorado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de su vida educativa (Susinos, 2012). Prácticas que actúen como actos de resistencia simbólicos y como estrategias de visibilidad de las relaciones de poder que puedan estar viviendo los estudiantes dentro del proceso educativo (Vidiella, 2010), un espacio que desarrolle en los jóvenes el sentido de libertad de sí mismos y puedan llevar a cabo su propio proyecto corporal interiorizando el orden subjetivo del cuerpo, en vez de generar prácticas normativas y hegemónicas en torno a éste.

Se busca visibilizar las formas tradicionales de ver y hacer las cosas en el aula, cuestionar lo naturalizado y buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender la enseñanza artística a través de la experiencia corporeizada y “los silencios y los invisibles pedagógicos” (Correa y Aberasturi, 2013:16). Pues, como plantea Fernando Hernández (2011), es necesario prestar atención a la relación pedagógica en la universidad, si se quiere quebrar con posiciones naturalizadas como el aprendizaje como repetición, el profesor como trasmisor de conocimientos y el estudiante como reproductor subordinado.

Dewey (1904) insistía en la importancia de la reflexión de los profesores y de los estudiantes sobre sus propias prácticas, para que de esta forma, pudieran integrar sus observaciones en teorías o modos de enseñanza y aprendizaje, como productores de

conocimientos y de la vida del aula. La necesidad de reflexionar y cuestionar lo que está naturalizado e invisibilizado dentro del sistema educativo. Es por esto que, investigar a partir de la experiencia de los estudiantes, no sólo ayuda a comprender su formación, su universidad y sus contextos tanto educativos, como sociales y políticos, sino también, podría tener implicaciones y consecuencias muy importante para la investigación educativa y para la formación tanto inicial como permanente del profesorado. De aquí que la investigación se dirija a la necesidad de narrar y documentar los procesos educativos basados en dichas evidencias recogidas, para poner en juego las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas y visibilizarlas. No obstante, tal como propone Fernando Hernández (2013), la documentación y la narración deben vehicular la reflexión, es decir, deben ir más allá de la mera descripción de una situación o relación pedagógica, a través de la contextualización de las evidencias que documentamos y narramos, sin olvidar jamás, de dar cuenta de cada una de las decisiones que tomamos.

“La documentación y la narración de una investigación, tienen un propósito político, en la medida en que la autoría y su visibilización se convierten en una práctica de ciudadanía. En este sentido narramos y documentamos para que las cosas, los modos de relación -dentro y fuera de la universidad- cambien” (Hernández, 2013: 39).

Para finalizar estas conclusiones me gustaría dejar abierta la discusión proponiendo un análisis en torno a las posibilidades que pueden desprenderse de la educación y del rol del cuerpo dentro de ésta si las prácticas pedagógicas se entendieran como un acto performativo. Esta noción es un aporte de la feminista

postestructuralista crítica Elizabeth Ellsworth (2005), quien propone que la educación es un proceso que no es preestablecido, que nunca es lo mismo dos veces y que está en continuo movimiento, evidenciando que las prácticas educativas nunca son neutrales pues recogen las experiencias personales de quienes participan en el proceso y le otorgan un carácter edificativo a la educación. Esta noción nos abre un posible camino para comprender otros modos de hacer y de entender la pedagogía, ya que rechaza las principales suposiciones estructuralistas, fijadas, trascendentales, aseguradas y constituidas del pensamiento tradicional, entendiendo la educación desde terrenos de conflicto e inestabilidad, basándose en “prestar mayor atención a lo local, parcial y múltiple” (Riffà, 2003:78).

Este rasgo performativo de la educación, exige una metodología participativa que tenga en cuenta la sensibilidad y la presencia de los cuerpos de los sujetos en su acción, donde tanto los estudiantes como profesores se conviertan en constructores de sus corporeidades. Por otro lado, el sentido de prohibición y obligación deben quedar fuera desplazando la idea tradicional del profesor como dueño de verdades absolutas mientras el alumno se encuentra en un estado subordinado, y finalmente, requiere tener en cuenta la propia historia y experiencias de los sujetos pedagógicos. Es importante recordar que toda experiencia, es experiencia de un cuerpo y experiencia del cuerpo, por tanto, “experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia y desde la singularidad” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:25).

Es aquí donde el rescate de la experiencia y los relatos se une con mi problema de investigación. Desde sus inicios como modo de conocer y de relacionarme con un grupo de profesores de arte en formación para ver de qué manera construyen sus corporeidades y acciones performáticas dentro de su proceso formativo, hasta los posibles caminos que este tipo de investigación podría abrir al poner el foco en la deconstrucción de las nociones hegemónicas y patriarcales que dominan los discursos educativos tradicionales que aún están presentes, se enseñan y se repiten tanto dentro como fuera del aula, muchas veces, sin ser si quiera cuestionadas. Y, por otro lado, invitando también, a recuperar lo propio, lo local y lo parcial para resignificarlo y reposicionarlo dentro de la educación y la formación docente.

Entender la investigación como un modo de generar espacios de conocimiento, de relación y de subjetividad desde un posicionamiento político, pues tal como plantean Fernando Hernández y Juana Sancho, “no hay ciencia libre de valores (...) por eso es necesario mostrar los meandros del trayecto que hemos recorrido, las dudas y dilemas a los que nos hemos enfrentado, las decisiones que hemos ido tomando, la finalidad, el lugar a donde hemos llegado y los restos que han quedado en el camino” (2014:31).

4. Bibliografía

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Berthoff, A. (1987). The teacher as researcher. En D. Goswami y P. Stillman (eds.) Reclaiming the classroom: Teacher research as agency for change. Upper Montclair, Nj: Boynton/Cook.

Burr, V. (1995). An introduction to social constructionism. New York: Routledge.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Editorial Morata.

Correa, J. y Aberasturi, E. (Coords.) (2013). (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad. País Vasco.

Dewey, J. (1904). The Educational Situation. Chicago: University of Chicago

Esteban, M. (2004). Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. España: Edicions Bellaterra.

Ellsworth, E. (2005). Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Ediciones Akal.

Foucault, M. (1978). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, Madrid: Siglo XXI.

Ñ (1980). Body/power. En C. Gordon (ed.) Power/Knowledge: Selected Interviews and others Writtings, (pp.1972-1977). Nueva York: Pantheon Books.

García, D. (2013). Nuevas formas de resistencia cultural: Arte y transformación en el siglo XXI. Recuperado de: http://salonkritik.net/10-11/2013/10/nuevas_formas_de_resistencia_c.php

Gergen, K. (1985) The social constructionist movement in modern psychology. American Psychologist. 40, 266-275.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company

Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En Popkewitz, T. y Brennan, M. (Comp.), El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación (pp. 228-249). Barcelona: Pomares- Corredor.

Hernández, F. (2011). Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En F. Hernández (Coord.), ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria (pp. 7-13). Barcelona: Esbrina Recerca.

Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como un proceso de formación e investigación. En Correa, J. M y Aberasturi, E. (coords.). (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad. (pp.24-41). País Vasco.

Husserl, E. (1963). Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Haag: Martinus Nijhoff.

Ibañez, T. (2001). Aproximaciones a la psicología social. Barcelona: Sendai.

Iñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. XII Encontro Nacional de ABRAPSO. Estratégias de invenção a psicología social no contemporâneo. Recuperado de

http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46

Jeffrey, B. y Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*. 30 (4), 535-548.

Joe, S. (2002) Repensar el poder. En M, Cochran-Smith y S. Lytle. *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. (pp. 383-394). Madrid: Akal.

Lowe, R. (2012). Children deconstructing childhood. *Children & Society*. 26 (4), 269-279. doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00344.x

McCann, T. y Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: Part 1 – Methodology. *Nurse Researcher*. 11(2), 7-18.

Planella, J. (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Riffà, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa, *Revista Educación y Pedagogía*. 15 (37), 71-83.

Sancho, J. y Hernández, F. (Coords.) (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.

Stake, R. (1995). *The art of Case Study*. London: Sage.

Stenhouse, L. (1985). *Research as a basic for teaching*. Londres: Heinemann.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.

Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*. 359, 16-23. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194

Varela, J. (1991). *El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia genealógica*. Sociedad, cultura y educación. (pp.229-247). Madrid: CIDE y Universidad Complutense de Madrid.

Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En Damiano G., Pereira, L., Oliveira W. (comp.) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. (pp.175-202), São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

THINKING AND FEELING ONESELF AND THE WORLD – VISUAL EDUCATION OPPORTUNITIES AND ARGUMENTS FROM (NON-) SILENCED ADOLESCENT-STUDENTS

SILVIA CASIAN, AMÉLIA LOPES, FÁTIMA PEREIRA
FACULTY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL SCIENCES OF THE
UNIVERSITY OF PORTO/CENTRE FOR RESEARCH AND INTERVENTION IN
EDUCATION, PORTUGAL

Keywords: adolescents, communication, imagination, emotion, reality, pedagogic strategy, visual education.

“You don’t need to be the sun to have light”

Pedro, 8th grade student

Introduction

To think about Arts education and Education through art in several contexts (formal, non-formal and informal) needs to consider a great variety of factors that influence and shape them. Since the first studies on artistic activity and creativity of children, the biggest controversies on Arts education/education through art in general education raised questions about its objectives, contents and methods of teaching and learning, that are still valid today. On one side, the conventionality of formal education often originate multiple constraints contradicting the concept of creativity, in such a way that Arts education and education through art continue in a peripheric situation in the discipline-based educational system, in spite of its importance to a person's complex development. On the other side, there are contradictions related to important questions within this curriculum area - such as (un)defined nuclear school subject contents, (non-) specification of the objectives for each educational model, as well as the underestimate of the power of image (picture) to cross school subject frontiers, that have not allowed the resolution of the problem. The existence of multiple approaches and modalities of opening to social and to cultural context is confirmed by several configurations of this type of education in different countries, which led experts to consider Arts education in Europe as multifaceted.

Is there (or not) a core of common resources for artistic activities in several educational contexts? Can students themselves help us to find the answer? A study was conducted addressing these questions during activities developed in Visual Education classes in a Portuguese secondary school with adolescent-students aged 12 – 14 y.o. , young people in such age rank is known by their discouragement for drawing.

The study used a Vigotskian conceptual frame to interpret artistic creation in adolescence through a developmental perspective. The research approaches the crossing of psychophysiological particularities of the students (relatively stable factors considered) with the contextual/sociocultural factors, including from education (unstable factors considered, with constant and often fast alterations); the importance of the inter-relationship between reality and artistic creativity for education process; and the identification of the student as a subject of education, considering their interests and emphasizing the construction of pedagogic conditions for its development.

Methodology

The research has a qualitative approach and was developed as a case study with classes from the 7th and 8th grades (lower secondary years of secondary education) in Portugal. Data was collected from students and teachers through several instruments. The reported results were obtained through a test with projective elements proposed to students. The test intended to reveal facts about students themselves and their sociocultural world; the purposes of students creation of pictures, and the meanings attributed to them. One hundred and ten students from four classes (two 7th grade classes – 55 students - and two 8th grade classes – 55 students) completed the test.

Results

The results converge with the idea that the meaning of the picture made by the adolescents involves knowledge and communication, with themselves and with the other. It was possible to identify reflections about life itself associated to the reality, imagined or experienced; projection of particular emotional experiences; and manifestation of attitudes, expressed through words and pictures. This made possible to notice the purposes of the pictures, pondering between what was drawn and what was intended to be expressed. Some examples are shown below.

(1) Expression of thoughts/ideas: "the little things can become very important things"; "even a simple flower can leave the world prettiest and more pleasant", "for some people, it is normal (snowing), and for others it is something to remember", "what people think and what they say", "the possibility of two people with the same nickname to have the same origin", ... "you don't need to be the sun to have light";

(2) Expression of attitudes: "though it is wrong, some people put trees down just for fun", "the waste of paper that sometimes happens", "my support for the armed forces", "my pleasure for Nature", "[interest for] art", "I represented a Carnation and the Freedom, the symbols of the Portuguese revolution", "there must be love to lead to a world of peace and joy";

(3) Expression of feelings/emotions (happiness, joy, sadness, solitude, etc.): "I wanted to show kindness, peace, and that Christmas is a very good time", "the solitude that some people feel during Christmas", "the sadness and solitude that some people

living alone feel", "my life... as I already said, I found happiness where least expected, and that helped me so much", "the impacts suffered throughout life", "I wanted to express my feeling of rage, but also calm", "my wish for freedom";

(4) Expression of an imagined reality: "I drew this, where I represented the rain of stars, which is something I never saw, but that I'd really liked to see", "a battle between a warrior and a dragon".

When the adolescent-students enjoy the work performed and find it interesting, they propose that it is performed "in all schools", and also expect to perform "many others throughout life". The expression from the adolescent-student "you don't need to be the sun to have light", whose metaphorical form reveals depth of thought, sensibility and capacity of artistic expression, can also be extended to the peculiarities of the students in the artistic activities, and to the specificity of several types of education that promote Education through Art - each student has the potential to shine and to be bright through Art; and each type of education has potentiality and challenges to surpass, being more opportune to view this as complementary instead of opposed.

Conclusion

Although the potential of secondary school students to connect with their own artistic production is still not well perceived and explored in the pedagogical practice, the results of the research suggest that the interest of children and adolescents for the observation of their

pictures can serve as a pedagogic strategy - a bridge between Education and Art -, that is, it can serve as one of the starting points for observation, analysis, understanding and interpretation of works of art. The communicative purposes of the pictures drawn by the adolescents exceed in an obvious way the simple expression of emotions and feelings, which nevertheless are still powerful in this form of knowing oneself and the world.

*This reporting derives from the research project Desenvolvimento de competências de comunicação artística em alunos do ensino básico no processo de criação e receção de imagens nas aulas de Educação Visual (Development of artistic communication skills of secondary school students in the processes of creation and reception of pictures in Visual Education classes), funded by Foundation for Science and Technology Portugal (FCT), in the context of the POPH/FSE Program.

The conference Risks and Opportunities for VISUAL ARTS EDUCATION in EUROPE

Pensar e sentir sobre si próprio e o mundo – oportunidades da Educação Visual e argumentos dos alunos-adolescentes (não)silenciados*

Silvia Casian, Amélia Lopes, Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação do Porto/Centro de Investigação e
Intervenção Educativas, Portugal

Palavras-chave: adolescentes, comunicação, imaginação, emoção, realidade, estratégia pedagógica, educação visual.

“Não é preciso ser sol para ter luz”

Pedro, aluno do 8º ano

Introdução

Pensar em educação artística e educação através da arte em diversos contextos de ensino (formal, não-formal e informal) impõe a consideração duma grande variedade de fatores que as influenciam e configuram. Desde os primeiros estudos sobre a atividade e a criatividade artística infantil as maiores polémicas sobre a educação artística/pela arte no ensino geral questionam os seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem e tornam-na um palco de discussões que continuam até hoje. Por um lado, a convencionalidade do ensino formal, frequentemente, gera múltiplos constrangimentos contrariando as leis da criatividade, de forma que a educação artística e a educação através de arte, apesar de terem grande importância para desenvolvimento complexo da pessoa, continuam numa situação periférica no sistema de ensino disciplinar. Por outro lado, as contradições relativas a questões importantes dentro desta área curricular - como por exemplo os conteúdos disciplinares nucleares (in)definidos, a (não)especificação dos objetivos para cada modelo de ensino, assim como a subestimação do poder da imagem para transbordar

fronteiras disciplinares, não têm permitido a resolução do problema. A existência de múltiplas abordagens e modalidades de abertura ao social e ao cultural confirma-se pelas diversas configurações deste tipo de ensino em vários países, o que levou os especialistas a considerar a Educação Artística na Europa multifacetada.

Será que (não)existe um núcleo de recursos comum para atividades artísticas em diversos contextos de ensino? Os próprios alunos podem ajudar-nos a encontrar a resposta? Com estas perguntas, iniciou-se um estudo sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual no ensino básico e as particularidades psicológicas dos alunos-adolescentes com idades entre os de 13 e os 14 anos, conhecidos pelo desalento no gosto pelo desenho.

Partindo das interpretações da criação artística na adolescência numa perspetiva desenvolvimental, elegem-se ideias vigotskianas. No estudo abordam-se as relativas ao cruzamento das particularidades psicofisiológicas dos alunos (consideradas fatores relativamente estáveis) com os fatores contextuais/socioculturais, inclusivamente do ensino (considerados fatores instáveis, com alterações constantes e, muitas vezes, rápidas); a importância para o ensino do inter-relacionamento entre a realidade e a criatividade artística; e a identificação do aluno como sujeito da educação, considerando-se os seus interesses e enfatizando-se a construção de condições pedagógicas para o seu desenvolvimento.

Metodologia

A investigação, que se enquadra numa metodologia qualitativa, foi desenvolvida, sob o modo de estudo de caso, em turmas do 7º e 8º anos de escolaridade duma escola de 3º Ciclo de Ensino Básico e Secundário em Portugal. Foram recolhidos dados com alunos e professores através de diversos instrumentos de recolha. Nesta comunicação apresentam-se resultados obtidos através de um teste com elementos projetivos proposto aos alunos. O teste dá acesso aos propósitos dos alunos em relação aos desenhos que criam e aos sentidos que lhes atribuem, permitindo revelar os questionamentos do aluno sobre si próprio e o seu mundo socio-cultural. 110 alunos de 4 turmas (2 turmas do 7º ano – 55 alunos - e 2 turmas do 8º ano – 55 alunos) responderam ao teste.

Resultados

Os resultados convergem com a ideia de que o sentido das imagens criadas pelos adolescentes envolvem conhecimento e comunicação, consigo próprio e com o outro. Identificaram-se reflexões sobre a própria vida associadas à realidade vivida ou imaginada; projeção de vivências emocionais particulares; e manifestação de atitudes, expressas através de palavras e imagens, permitindo dar conta dos propósitos das imagens, ponderando entre o que se desenhou e o que se pretendeu exprimir, dos quais se dão de seguida alguns exemplos.

(1) Expressão de pensamentos/ideias: “as coisas pequenas podem transformar-se em grandes coisas importantes”; “até uma simples flor pode pôr o mundo mais bonito e agradável”, “para algumas pessoas é tão normal (cair neve) e para outras é um acontecimento

para recordar”, “o que as pessoas pensam e o que dizem”, “a possibilidade de duas pessoas com o mesmo apelido serem da mesma origem”, ... “não é preciso ser sol para ter luz”;

(2) Expressão de atitudes: “embora esteja errado, algumas pessoas abatem árvores apenas por diversão”, “o desperdício de papel que por vezes acontece”, “o meu apoio pela força armada”, “o meu agrado pela Natureza”, “[interesse pela] arte”, “representei um Cravo e a Liberdade, os símbolos da revolução Portuguesa”, “tem de haver amor para levar a um mundo de paz e alegria”;

(3) Expressão de sentimentos/emoções (felicidade, alegria, tristeza, solidão, etc.): “ quis exprimir bondade, paz e o Natal que é uma época muito boa”, “a solidão que algumas pessoas passam no Natal”, “a tristeza e a solidão que passam algumas pessoas que vivem sozinhas”, “a minha vida ... como já disse eu encontrei a felicidade onde menos esperava e isso ajudou-me muito”, “os impactos sofridos ao longo da vida”, “quis exprimir o meu sentimento de raiva, mas também calma”, “o meu desejo pela liberdade”;

(4) Expressão duma realidade imaginada: “eu fiz este desenho, onde representei a chuva de estrelas, que é algo que nunca vi, mas que gostava muito de ver”, “uma batalha entre um guerreiro e um dragão”.

Ao gostar do trabalho que realizam, por o acharem interessante, os alunos-adolescentes propõem que ele seja feito “em todas as escolas” e esperam realizar “muitos mais ao longo da vida”. A expressão do aluno-adolescente “Não é preciso ser sol para ter luz”, cuja forma metafórica revela profundidade de pensamento,

sensibilidade e capacidade de expressão artística, pode estender-se também às particularidades dos alunos dentro das atividades artísticas e à especificidade de diversos tipos de ensino que promovem a educação pela arte - cada aluno tem potencial para brilhar e iluminar-se através da arte; e cada forma de ensino tem a sua potencialidade e desafios para superar, sendo mais oportuno vê-las como complementares do que em oposição.

Conclusão

Apesar de, na prática pedagógica, ainda não estar bem percebido e explorado o potencial dos alunos do ensino básico para se relacionarem com a produção artística própria, os resultados do estudo sugerem que o interesse das crianças e dos adolescentes pela observação das suas imagens pode servir como estratégia pedagógica – ponte entre educação e arte –, ou seja, pode servir como um dos pontos de partida para a observação, a análise, o entendimento e a interpretação de obras de arte. Os propósitos comunicativos das imagens produzidas pelos adolescentes ultrapassam de forma evidente a simples expressão de emoções e sentimentos, que contudo continuam potentes nesta forma de se conhecer a si próprio e ao mundo.

*A comunicação decorre do projeto de investigação

Desenvolvimento de competências de comunicação artística em alunos do ensino básico no processo de criação e receção de imagens nas aulas de Educação Visual, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Programa POPH/FSE.

ART EDUCATION. SERVICE LEARNING. EXPERIENTIAL EDUCATION

CHANG, YA-PING
TAIWAN NORMAL UNIVERSITY

Abstract:

During the summer of 2013, a group of 53 international volunteer teenage students and teachers departed from Taiwan on a 16 - days trip to teach English to the students at Lighting the Life English School, Akrang Hill, Pokhara, Nepal. The goal of this charity trip was to share love, caring, and knowledge with those students in this rural town where educational resources are scarce. The researcher was the lead co-teacher to take care of the students in this charity service learning and also manage the whole process as administrative supervisor. The researcher also took a third role as an art education ethnographer. This paper will describe what the researcher has observed and how experiential art education can play significant role in expanding classroom art education, and generate enormous long-term impact on students' learning in art. 10 of 50 students were responsible to construct mural paintings to decorate classroom. Through the method of action research, the researcher guided the 10 students to observe the characteristics of the school site and natural environment as a starting point to construct painting sketches.

Students went through planning to final painting stage together as a creative group.

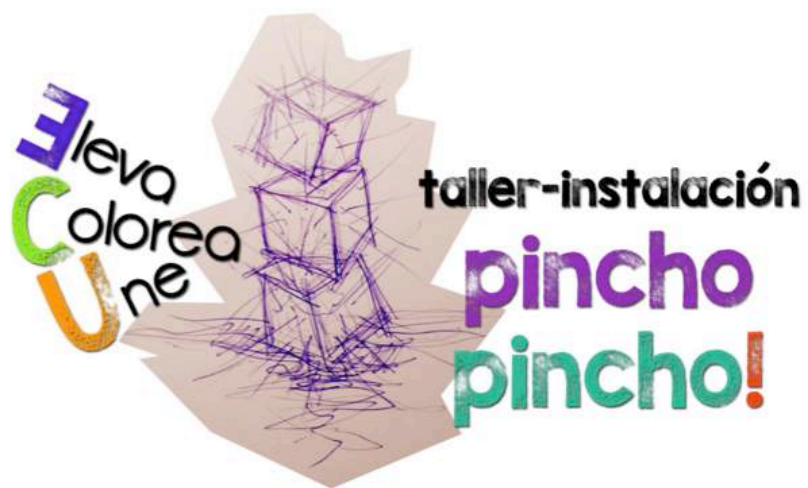
They learned to express their creative ideas through communication among each other and execute the painting project with collective effort. They tried to solve problems as a collaborative creative group of young artists, and the most important of all, they tried to express their caring and love through such art project and hoped to make the classroom a better daily learning place for their peers in Nepal. The project result was beyond what words can express. As their teacher, I witnessed how students have changed throughout the process. They have become more appreciative to the local Nepal culture, and learned to consider painting subjects to represent the central elements in Nepal art and culture. By watching the whole process, the local students of Nepal in turn became more confident when talking about their own culture. The power of art in defining and enhancing one's own cultural identity was felt strongly by both sides of the students, the gift(mural painting) -maker and the receiver. The Taiwanese teenage students have successfully sent love to their Nepal peers through helping to make the school a beautiful place. Both sides of the students learned to connect to each other through making art and appreciating art. They may never see each other again after these 16 days, but this memory of service learning through art has become important life lesson to all of them. Never in history has the global world so connected with each other like how we are today. This project experience has exemplified that art education can play significant role in connecting different cultures and bringing people of different background together. The power of art education in expanding people's cultural visions and limits, and uniting different people together are yet to be found and explored. The possibilities of art education in promoting cross-

cultural awareness and understanding are yet to be recognized and brought to the traditional classroom art education. I as researcher have observed that the power of art education shines through students' eyes when art, love, care, and compassion are woven together in pieces of classroom mural painting.



PINCHO PINCHO

SILVIA CAPELO ÁLVAREZ
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
CAPELOSILVIA@GMAIL.COM



Pincho pincho, es la continuidad de las reflexiones que se llevaron a cabo en el taller-juego Maraña de Cores, realizado en el Curso de Educación Artística "Configurando o mapa contemporáneo" de Melgaço (2014). Este taller-instalación, al igual que el anterior, surge de un recuerdo infantil, de una acción repetitiva que realizaba cuando era niña y que permanece en mi memoria como forma de interpretar y copiar el mundo. John Dewey señala así la conexión de los recuerdos del pasado con una nueva visión en el presente:

"La unión de lo nuevo y lo viejo no es una simple composición de fuerzas, sino una recreación en la que la impulsión presente toma forma y solidez, mientras que lo viejo, lo

almacenado, es literalmente revivido, se le da nueva vida y alma al encontrarse con una nueva situación" (2008, p.70).

De ello se reconstruye una experiencia y se transporta al presente como una metáfora, llena de conexiones con nuestra forma de actuar y de ser. Toda mi infancia aparece como una serie de diapositivas de juegos, acciones y momentos artísticos que son deconstruidos en el presente mediante mis reflexiones sobre mi situación como investigadora/docente/artista en el panorama de la educación artística. Todas las acciones que se realizan en esta instalación tienen que ver con lo que está ocurriendo en nuestra sociedad y que conecta con los tópicos del Congreso del INSEA en Lisboa, los riesgos y las oportunidades de la Educación de las Artes Visuales.

El título pincho pincho! reclama la atención de un público que necesita opinar, expresar, reivindicar y aplicar sus propuestas de mejora, de funcionamiento del sistema y de hacerse ver como disciplina transversal en la educación y en la vida.

Las acciones que se proponen ofrecen las pautas sobre lo que está ocurriendo, lo que el sistema educativo nos está causando en nuestra manera de dirigir las clases y en el tiempo de realizarlas.

Pincho Pincho! lleva consigo múltiples metáforas que son interpretadas de diferente manera según la situación y el contexto del participante, pero que se encuentran interconexiones entre las diferentes personas de la acción y yo como mediadora.

La Real Academia Española describe la palabra "pinchar" de una manera muy simple y clara, de la misma forma que el discurso de la

instalación: "1. Picar, punzar o herir con algo agudo, como una espina, un alfiler. 2. Poner inyecciones. 3. Picar (estimular). 4. Enojar, zaherir".

El taller consiste en la creación de una instalación a partir de una serie de cubos transparentes (recubiertos de plástico) situados en un espacio amplio. Ahí, dividimos a los participantes en tantos grupos como cubos haya (sobre 5). El juego presenta 3 partes, donde el mediador va marcando los tiempos e indica en cada una de ellas, qué se debe hacer:

- En la primera parte: los participantes tienen la tarea de pinchar con palos chinos (juego conocido como Mikado) en el cubo transparente, con el objetivo de elevarlo del suelo. Para llevarlo a cabo, tienen que construir una estructura sólida mediante el cruce de los palos para que el cubo permanezca en el aire.
- En la segunda parte: envolvemos y entrelazamos lana de colores por los palos para colorear y así también, fortalecer la estructura que hemos realizado con los palos para elevar el cubo.
- En la tercera parte: juntamos los diferentes grupos de personas para construir una estructura y unir los cubos, colocándolos uno encima de los otros, obteniendo el equilibrio de todo el conjunto de la pieza.

Las tareas a desempeñar durante todo el proceso son pinchar, elevar, subir, medir, enredar, construir, ocultar, colorear, multiplicar, unir, colaborar, compartir, reflexionar, pensar, reír, sonreír, ver, observar, mirar ¡y todo lo que podáis imaginar!

Pincho pincho trata de responder y dar significado a las metáforas del juego: ¿Qué riesgo existe si algo no se sujeta? ¿Qué

oportunidades pueden aparecer en la suma de un todo, de una unión o de un enredo?

Son preguntas que inician una reflexión y que se va sumando a otras a partir del proceso creativo, de nuestras inquietudes y de nuestras propuestas de lucha y visión por la educación artística. Elevar-colorear-unir son las claves del enigma a descubrir.

Referencias Bibliográficas

Dewey J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós Estética 45.

Real Academia Española (2015). Diccionario de la lengua española, significado de pinchar <http://lema.rae.es/drae/?val=pinchar> (Visto el 10 de marzo de 2015)

O ESBATER DE FRONTEIRAS NA OBRA PICTÓRICA DE BARRY REIGATE

CONCEIÇÃO CORDEIRO, INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE.

Um tempo num espaço com Barry Reigate

Encontrámo-nos com Barry Reigate em Outubro de 2012, num complexo industrial denominado por Biscuit Factory, em Clements Road, na margem sul do rio Tamisa, Londres.

A par de um conjunto de empresas aí sediadas, um dos blocos é destinado a ateliers - V22 Studios, Artist's and Artisan's workshops - onde se podem encontrar cerca de duzentos artistas e artesãos, ocupando os espaços das antigas instalações fabris, constituindo longos corredores, onde a segurança impera.

Como formação académica Reigate obteve uma licenciatura em Design Gráfico e Belas-Artes (BA Graphic Design and Fine Art) pelo Camberwell College of Arts, em 1993, com um plano de estudos experimental, cruzando Design Gráfico e Belas-Artes, que se por um lado suscitou alguma controvérsia, revelou-se

crucial como base/fonte/alicerce para o seu trabalho, encontrando-se este diálogo no percurso da sua obra.

No Goldsmiths College, University of London, concluiu o mestrado em Belas-Artes (MA Fine Art), em 1997, direcionando o seu trabalho na exploração do espaço pictórico, assumindo, no entanto, o Design Gráfico como elemento permanente.

Barry Reigate, em 2012, é representado pela Paradise Row Gallery, onde, em 2008 realizou a exposição Happiness e em 2011 Equation.

Reigate pertence ao número de artistas selecionados para representar a arte britânica, em 2010, na exposição Newspeak: British Art Now na Saatchi Gallery, Londres.

Participou nas seguintes exposições coletivas:

2012 - 20/12 London Art Now, National Trust Property Lodge Park, Gloucestershire, Reino Unido.

London Twelve/Contemporary British Art, City Gallery Prague, República Checa

Nature Vs Nature, FAMA Gallery, Verona, Itália.

2011 - British Art Now, Saatchi Gallery, Adelaide, Austrália.

2010 - Newspeak: British Art Now, Saatchi Gallery, Londres.

2009 - Natural wonders: New Art From London, Baibakov Art Projects, Moscovo.

Newspeak: British Art Now, State Hermitage Museum, S. Petersburgo.

Individualmente realizou as seguintes exposições:

2011 - Equation, Paradise Row Gallery, Londres.

2009 – Almost, Nang Gallery, Londres.

2008 – Happiness, Paradise Row Gallery, Londres.

2006 – The end of Communism, Trolley Gallery, Londres.

2004 – UnHolyVoid, armazém privado, Londres.

Na exposição de 2010, Newspeak: British Art Now na Saatchi Gallery, podemos ler, na webpage, a seguinte análise ao seu trabalho: Reigate revives the primitivism 20th c. artistic inspiration and the ghetto-ised attitudes of cultural hierarchy as a zombie-esque parody, creating his own numina, monsters, and totems from the seedy juju of contemporary schmalz.

Esta linguagem, muito particular, assinada por Patricia Ellis, curadora da exposição e autora do texto presente no catálogo, abaixo apresentado, decodificado por um dicionário de termos e expressões intitulado 2010: A Complete Grammatology of Panic.

Patricia Ellis retrata do seguinte modo o Reino Unido, espelhado na exposição de arte britânica, com uma seleção de artistas em ascensão, resultante da visão do colecionador Charles Saatchi:

The UK today is less a place than an image, a collective neurosis projected onto an island. Its strange brew of glocalisation and parochial nostalgia played out through incessant media frenzy, reinventing itself by the minute. Hitting the nerve of what it is to be British now, this collection of 65 artists forges a sublimely contemporary vision, laser-sharp in its mirror reflection. More than a decade after Sensation and the advent of Blair's Opportunity Society, their work reflects a new social order. Defined by trepidation, acquiescence, and analyses: of class homogenisation, consumerist gentrification, the phenomenon of instant success culture. The unnerving tingle of evaporating history haunts each and every one of these works. Thought inextricably determined by semiotic parameters, theirs is a language recycled, appended, suavely overwriting the past. Through sculpture and painting, photography and installation they present a fractured and restless worldview. Articulated as doublespeak, they hand-make the virtual, cite history in fugue fervour, and find the poetic and enduring in the cacophony of pop cultural din. They create grounding and logic from this state of confusion; the contradictory meanings all true. Delivered with the wry wit of distinctly British vernacular – the interface between idea and experience – its playfully convoluted slang, so irreverent, so now and so hip. So revealing of its underlying anxiety.

This isn't just newspeak, this is British Now Newspeak. The sign at Terminal 5 says NOW OPEN.

Retomando a entrevista, no seu estúdio, Barry Reigate fala-nos sobre os trabalhos de 2005 confirmando as referências subjacentes na sua obra, como Philippe Guston (1913-1980), George Condo (n.

1957) e Sean Landers (n.1962), autores americanos cujo espaço pictórico remete para o grotesco.

A originalidade não é pura, afirma. As novas formas resultam do assimilar, do filtrar, do sentir empatia por outras obras, numa tentativa de legitimação da própria obra.

No processo criativo de B.R. as temáticas surgem por impulsão do quotidiano, numa tentativa de resolução de problemas formais, na criação de regras e de estruturas que vão desde figuras da banda desenhada a elementos mais minimalistas.

A aplicação de óleo e de acrílico nas obras de 2005 é substituída em 2009 por um leque alargado de materiais, mantendo o acrílico e o óleo, acrescentam cera, carvão, colagem e aerógrafo, considerando este processo de uma sólida construção matérica.

Em 2008 as formas escultóricas surgem em conjunto com as pinturas, como podemos verificar em autores como Condo e Landers, as duas propostas funcionam a par, e sobre as quais B. R. manifesta uma crítica ao mercado da arte e à falta de intervenção social e política, assim como os títulos das suas obras revelam um ato insurreto contra essa situação.

A sua posição, algo pessimista, dá lugar à apatia e a um mundo constituído por mortos-vivos (zombies) que observam escancarados outros mortos-vivos que os entretêm, dando indicação do seu desencanto com o meio artístico, mas com a necessidade e a energia de continuar, criando obras de pintura e de escultura.

A consciência política acompanha-o vendo no capitalismo uma falta de ideais e de ideologias, restando apenas a apatia, contra a qual reage, construindo, fazendo obra.

Considera as obras de pintura e de escultura como funcionando em sincronia, complementando-se, numa relação entre materiais e objetos.

Relativamente às pinturas de 2009 apresentadas na exposição Newspeak: British Art Now, com as designações de Real Special Very Painting (R.S.V.P.) e Voracious Impotent Penis (V.I.P.) elas apresentam uma sobreposição de camadas de matéria, de formas, de desenhos com utilização de aerógrafo, assentes numa estrutura de elementos paralelos, constituída por desenhos retirados da banda desenhada.

Na sua mesa de trabalho encontrava-se um livro intitulado Memphis, design italiano dos anos 80 e sobre o qual Reigate foi questionado; ele estabelece uma relação entre esta concepção de design e os desenhos/marcas/sinais representados nos seus quadros, realçando o aspeto agradável e divertido deste tipo de design próximo da escultura, com cores fortes e de elevada ornamentação.

As pinturas saturadas de formas, cor e desenhos foram a resposta ao convite para participar na referida exposição e cujos títulos correspondem a dois tipos de convite; um exige resposta R.S.V.P. e o outro destinado às personalidades V.I.P. As pinturas equivalem à reação contra a apatia. Toda a informação recolhida e assimilada é transposta para a tela, com a qual possui uma relação de escala e fisicalidade.

Referindo-nos ao texto de Patricia Ellis, na webpage da exposição Newspeak: British Art Now, Reigate reage, concordando, mas sem deixar de reconhecer que é um modo de apreciação espetacular.

Reforçamos a ideia de que Barry Reigate se encontra em confronto com a sociedade contemporânea, possui uma consciência política que o leva a ter uma atitude pessimista quanto às situações diárias.

O desenvolvimento da sua obra é feito a partir de aspetos do quotidiano que o atraem e que pretende resolver, como se de problemas se tratassem. Surge assim a exposição Equations em 2011, onde descontextualiza as formas (SAT tests) para as colocar em tela, utilizando materiais de diferentes plasticidades, elegendo o aerógrafo, a pintura em tela, em linho. Escolhe a pintura e a escultura como processos criativos, não sentindo necessidade de utilizar o multimédia.

B. Reigate considera: Everything is an excess, excess, excess, more info, more info, this thing, that thing, more than what we need.

A leitura das obras de Barry Reigate de 2009, Real Special Very Painting (R.S.V.P.) e Voracious Impotent Penis (V.I.P.) à luz do conceito de montage de Georges Didi-Huberman

[A. G.] “Era uma obra de arte, a montagem era um processo artístico típico das vanguardas do séc. XX...”

[D.-H.] Mas era também uma tomada de posição”.

[D.-H.] “Hoje é muito importante fazer o elogio da migração, saber que as imagens são feitas para atravessar fronteiras.”

A apropriação da noção de montagem de Didi-Huberman é feita no sentido de a aplicarmos à constituição/construção de obras pictóricas, onde encontramos uma seleção consciente de elementos formais de diferentes origens, de diferentes culturas ou de uma mesma cultura, a ocidental, como é o caso de B. Reigate, que são colocadas em diálogo e deste modo provocar uma nova picturalidade.

Os elementos/formas em questão incluem figuras/cabeças animalescas disneysadas a aerógrafo, com narizes apalhados em cor, alternando o azul com o vermelho, botas alongadas; estas figuras constituem uma estrutura paralela em diagonal (R.S.V.P.);

Elementos eróticos identificam o sexo das personagens. À técnica de aerógrafo associam-se linhas, garatujas, drippings, dots de várias cores e dimensões criando vários planos, várias camadas, criando perspetiva.

Acerca dos pontos ou dots de sintoma minimalista, repetitivos, estabelecemos paralelismo com a obra de Shahzia Sikander, *Perilous Order* (1977) que segundo ela, a aplicação de dots é como um véu colocado sobre o plano anterior, causando uma paragem no tempo, conduzindo-nos a uma acumulação de perda.

As camadas, a falta de precisão, a falta de clareza, a confusão, o excesso, a perfusão de figuras, formas, sinais, marcas de diferentes origens remetem-nos para vários mundos/fontes, onírico, jocoso, irreverente, uma acumulação de informação que queremos decodificar.

É neste conflito de formas, nas suas diferentes marcas, em choque, em confrontação e em conflito que citamos Didi-Huberman: “le montage: on ne montre qu’à démembrer, on ne dispose qu’à

«dysposer» d’abord. On ne monte qu’à montrer les béances qui agitent chaque sujet en face de tous les autres”.

Se o processo criativo da colagem/montagem, utilizado pelos dadaístas e surrealistas, resulta das sequelas/experiências traumáticas da I guerra mundial, ele afirma o repúdio pela hierarquização da ordem de grandeza, colocando as formas num mesmo plano de proximidade; se o processo da montagem/fotomontagem é transversal às práticas criativas no início do séc. XX, este não está dissociado de toda uma prática/pesquisa da psicanálise desenvolvida nessa época e cujos procedimentos conclusivos resultavam do estabelecimento de ligações/associações como se verificava na montagem.

Numa entrevista, em 2007, Didi-Huberman fornece-nos um conceito que vai de encontro ao nosso propósito, o de conhecimento por montagem, referindo-se ao trabalho de artistas e pensadores que vêm a história em términos de estallido y reconstrucción, numa Europa do séc. XXI, retomando a ideia de Walter Benjamin de montagem interpretativa da história e o processo de montagem interpretativa da psicanálise.

No mesmo texto destacamos a sua afirmação: (...) para hacer un montage tiene que haber un choque entre dos imagenes e generalmente, de este choque surge una tercera.

A ideia de imagens que entram em choque e produzem uma terceira vai de encontro à fundamentação que pretendemos para a análise pictórica da obra de Barry Reigate, onde o mundo Walt Disney, os grafismos, os dots minimalistas, as linhas a spray, os drippings sobre o suporte tela

revelam por um lado um discurso de confronto, pela oposição, por outro esbate as fronteiras, pela anulação da hierarquia entre todas estas formas.

Defendemos o processo criativo da montagem onde todos os elementos pictóricos acima referidos se encontram em diálogo, criando assim uma nova obra.

Outra noção a reter, para a análise destas obras, segundo Didi-Huberman, é de que o processo de montagem é um processo que deixa em aberto, que promove a multiplicidade:

“Montage is valuable only when it doesn't hasten to conclude or to close: it is valuable when it opens up our apprehension of history and makes it more complex, not when it falsely schematizes: when it gives us access to the singularities of time and hence to its essential multiplicity”.

Se a montage em Didi-Huberman, segundo Albera, aparece como a colocação de imagens sobre uma superfície onde elas se confrontam, se releem, onde repousam e convidam o espectador a circular entre elas, nos seus intervalos, nas suas brechas, nas suas fendas, vamos ao encontro do conceito de Homi Bhabha de terceiro espaço, do movimento entre culturas, nos seus interstícios, em movimento, como refere Alfredo Jaar, ou ainda dos interstícios onde as linguagens flutuantes, as obras informes, os temas não ligados de que Foucault nos fala.

Para reafirmar esta ideia podemos ainda apontar o vídeo de Shahzia Sikander *Interstitial: 24 Faces and the 25th Frame*, 2008:

Here images of two novices merge and separate in a time frame I call interstitial – the gap between two positions.

A obra de Barry Reigate, pela aplicação sobre a tela de todos estes diferentes grafismos, formas e médiuns criando uma superfície caótica, o tempo de leitura que demoramos a passar de uns para os outros cria o que consideramos serem os intervalos, os interstícios de que a montagem é primordial.

É sobre este movimento, é sobre estes interstícios, este diálogo entre as diferentes formas, de origens e tempos diferentes, do esbater de fronteiras que pretendemos fazer nota acerca da obra pictórica de Barry Reigate.

Bibliografia

Albera, F. (2009). Georges Didi-Huberman, Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire, 1. <http://1895.revues.org/4028> (2015-03-20).

Canclini, N. G. (2002). Ultimos câmbios en el mapa del multiculturalismo in Revista Lápis, nº 187/188. (Nov./Dez. 2002).

Didi-Huberman, G. (2008). Images in Spite of all. Chicago: The University of Chicago

Didi-Huberman, G. (2009). Quand les images prennent position. L'Œil de l'Histoire1. Paris: Minuit

Ellis, P. (2010). 2010: A Complete Grammatology of Panic in NEWSPEAK- British Art Now. London: Booth-Clibborn Edition, The Saatchi Gallery.

Foucault, M. (2008). Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária

Guerreiro, A. (2014). Sentir o tempo e ver a história nas imagens, entrevista a Georges Didi-Huberman por António Guerreiro, Público, ÍPSILON, 11 de Abril, 2014, pp. 12-14.

Romero, P. (2007). Un Conocimiento por el montaje, entrevista a Georges Didi-Huberman por Pedro Romero, p.17-22, <http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=141> (2015-04-07).

Rutherford, J.(1996). O Terceiro Espaço, uma entrevista com Homi Bhabha in Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Distrito Federal, no 24, 35-41, Ministério da Cultura, Brasil.

Barry Reigate Webgrafia

www.barryreigate.com/ (2015-03-20)

www.saatchigallery.com/artists/barry_reigate.htm (2015-03-20)

reflexamsterdam.com/artists/barry-reigate/ (2015-03-20)

www.contemporarysix.co.uk/?page_id=1441 (2015-03-20)

<https://www.artsy.net/artist/barry-reigate> (2015-03-20)

www.opus-art.com/the-artists/artist/barry-reigate (2015-03-20)

<https://uk.linkedin.com/pub/barry-reigate/55/79a/56> (2015-03-20)

www.dazeddigital.com/artsandculture/article/.../barry-reigates-equation (2015-03-20)

<http://nathaliwallsart.blogspot.pt/2010/11/child-and-reigate.html> (2015-03-20)

ARTE Y NATURALEZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INFANTIL.

JOSÉ JAVIER CRUZ & GOTZÓN IBARRETXE
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Palabras clave: Educación artística, educación infantil, arte y naturaleza, formación inicial del profesorado.

Extended Abstract

Resultan llamativas las limitaciones y deficiencias formativas en educación artística que manifiesta el alumnado que accede año tras año a las escuelas de Magisterio de la Universidad del País Vasco. En concreto, una de las barreras sobre el uso del arte en las primeras etapas educativas, se instala en las vanguardias históricas del siglo XX. Incluso el estudio del arte en Secundaria y Bachillerato no pasa de ese umbral que marcaron hace un siglo, por ejemplo, los impresionistas como Monet o los cubistas como Picasso. Además, en la práctica escolar triunfan casi exclusivamente géneros como la pintura, quedando relegados

otros géneros del arte contemporáneo (Serrano, 2001; Díaz-Obregon, 2002; Tamariz Sáenz, 2002; Aguirre, 2012; Orbiso 2014).

Es por todo ello que en este trabajo se analiza y valora una experiencia educativa relacionada con el arte contemporáneo de fin de siglo, centrada en unas actividades que vinculan el arte y la naturaleza y cuyo referente más paradigmático es el land-art (Maderuelo, 2001). Se trata de un proyecto piloto desarrollado durante dos años consecutivos en la asignatura de 'Artes plásticas y cultura visual', que se imparte en el tercer curso del Grado de Educación Infantil. Por un lado, se describe dicho proyecto, y se definen los objetivos, los contenidos y los métodos de trabajo. Por otro lado, se valoran las autoevaluaciones realizadas por 150 alumnos a través de sus portafolios.

Se pretende que los alumnos adquieran, fundamentalmente, la siguiente competencia: la actualización de las concepciones sobre la educación artística infantil y el arte contemporáneo, así como la adquisición de recursos, tanto para su desarrollo personal como para su futuro como educadores/as en el aula de infantil. De este modo, el proyecto se desarrolla en tres fases:

1. La primera fase consiste en participar en un debate sobre la experiencia que el alumnado posee en relación al arte público contemporáneo. Posteriormente, se introduce a los estudiantes en los diversos modelos de intervención artística en espacios naturales. Y para finalizar se les invita a investigar las relaciones entre arte y naturaleza.

2. En la segunda fase se plantea la exploración de un entorno natural próximo, así como la planificación y puesta en práctica de una intervención en dicho entorno. Se emplea una metodología

basada en el proyecto 'Art and the built environment': se trata de la realización de recorridos sensoriales que el alumnado experimenta en el medio urbano (Palacios, 2006). En concreto, se les propone pequeñas tareas (descubrir espacios naturales, escuchar, tocar, percibir texturas, colores olores, dibujar y fotografiar) destinadas a mejorar la experiencia perceptiva y sensorial.

3. En la tercera fase, los estudiantes realizan un proyecto didáctico para educación infantil, basándose en la experiencia adquirida hasta ese momento. El diseño del proyecto debe prestar atención a las actuales tendencias en educación artística, y debe tener en cuenta la complejidad cognitiva y emocional de la infancia.

Las experiencias del alumnado se recogen en el portafolio de la asignatura. Tras el análisis de estos portafolios, en el apartado correspondiente a las autoevaluaciones se destacan las siguientes ideas:

- Se subraya el hecho de haber participado en una experiencia artística novedosa, diferente de las prácticas habituales en la formación del profesorado de educación infantil. La exploración del medio natural ha supuesto una manera de ponerse en el papel del artista contemporáneo, descubrir nuevos materiales (nieve, arena, agua, conchas), trabajar desde una perspectiva experimental, e incluso conocer nuevos procesos artísticos (acumulación, alineamiento, desalojo) aplicables a la educación artística infantil.
- Se señala la utilidad de dichas prácticas, tanto en lo referente a la adquisición de competencias necesarias para el desarrollo profesional docente, como a los aspectos emotivos y vivenciales personales: trabajar con un formato que propone salir del aula, y revisar la relación alumno-naturaleza. Además, el vínculo existente

entre el land-art y los contenidos del currículo de educación infantil, supone una ampliación de conocimientos sobre el arte contemporáneo: capacita para la expresión y comunicación de sentimientos y emociones relacionados con el entorno natural, y capacita para la generación de nuevas propuestas didácticas en el ámbito de la educación artística. Resulta interesante comprobar que se pueden crear actividades innovadoras en educación infantil basadas en el trabajo con artistas contemporáneos comprometidos con la naturaleza, y que además permitan salir del aula y trabajar con métodos poco habituales en los libros de texto.

- Se plantean propuestas específicas para una posible implementación en la práctica real con niños de infantil, ya que es en esa práctica donde se ve si una actividad es motivadora y se ajusta a la edad. Además, en los proyectos didácticos diseñados por el alumnado se remarca la idea de experimentación artística, debido a que en el período de prácticas realizado en las escuelas no se observan ese tipo de actividades tan cercanas al medio natural, y tan diversas en cuanto a utilización de recursos materiales, organización del espacio y proliferación de procesos de creación.

Referencias

Aguirre, I. (2012), Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, 14 (2), 161-173.

Díaz-Obregon, R. (2002), Enseñanza del arte contemporáneo en la escuela. Arte, Individuo y Sociedad, Anejo 1 327-334.

Maderuelo, J. (2001), Arte público: naturaleza y ciudad. Lanzarote: Fundación César Manrique.

Orbiso, A. (2014), El land art en educación infantil. Trabajo fin de grado. Universidad de Valladolid.

Palacios Garrido, A. (2006), Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto “art and the built environment”. Arte Individuo y Sociedad, 18, 57-76.

Serrano, A. (2001). Unidad didáctica: introducción al land art. Arte, Individuo y sociedad, 13, 175-186.

Tamariz Sáenz, M. (2002), Aprendiendo a ver. Acercamiento al lenguaje artístico y el arte contemporáneo para alumnos de primaria. Arte, Individuo y Sociedad, Anejo 1, 335-344.

ART TEACHING: A POETIC SPACE

COHN, GREICE COLÉ
GIO PEDRO II, BRAZIL

Resumo:

Ensino da arte: um espaço poético é um documentário realizado em 2010, que apresenta uma experiência de trabalho no ensino da arte do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Propomos, a partir dessa experiência, uma reflexão sobre as reverberações que a aproximação e interação entre o ensino da arte e a arte contemporânea provocam no universo pedagógico. A experiência de três anos de parceria entre uma escola pública do Rio de Janeiro e uma galeria de arte, envolvendo a participação de artistas e curadores, nos permite observar que a aproximação dos dois universos e sua integração em propostas pedagógicas conjuntas provocam reverberações significativas no desenvolvimento estético, social, afetivo e cognitivo dos alunos, e, conseqüentemente, na sua formação como público de arte. Esse método de trabalho continua em curso no Campus Centro do Colégio Pedro II, apresentando novos e significativos resultados.



PART 1: <https://www.youtube.com/watch?v=-PPYWTnq5ag>
(<https://www.youtube.com/watch?v=-PPYWTnq5ag>)

PART 2: <https://www.youtube.com/watch?v=zdk3-Au9dWE>
(<https://www.youtube.com/watch?v=zdk3-Au9dWE>)

PART 3: <https://www.youtube.com/watch?v=Nt2P4kNsGjk>
(<https://www.youtube.com/watch?v=Nt2P4kNsGjk>)

VENIMOS, ESTAMOS, QUEREMOS LLEGAR...

LORENA CUEVA RAMÍREZ ALICIA FERRÓN RAMIRO

<https://www.youtube.com/watch?v=sJDqKCcBQA>

Durante una de las jornadas de la asignatura Innovación docente e iniciación a la investigación educativa impartida en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se ejecutaron diversas actividades desarrolladas por el alumnado. Una de ellas fue la performance realizada por el grupo de alumnas y alumnos pertenecientes a la especialidad “Arte, música y deporte”, llevada a cabo en la Universidad de Jaén y su entorno.

El recorrido histórico de la enseñanza española, desde sus comienzos allá por 1857, cuyo objetivo era únicamente la alfabetización de la población, hasta la recién nacida LOMCE (2013), cuyo objetivo está aún por determinar, ha habido numerosos cambios y adaptaciones de currículo y de contenidos del mismo; pero una cosa ha quedado clara: cada vez que hay un cambio de ley, materias como artes plásticas o música se ven realmente afectadas. La sociedad busca y demanda una enseñanza mecánica, en la que no se razone, en la que no se

piense, en la que no se cree. Las enseñanzas artísticas han quedado a un lado como meras enseñanzas extraescolares que no deben ser obligatorias dentro de los currículos de los centros ya que no están valoradas; la institución prefiere crear individuos no pensantes, que no cuestionen, que no sientan...; sin embargo, esta nueva ley promueve una enseñanza en la que la palabra creativa aparece con regularidad, y esto se contradice totalmente con la restricción que están sufriendo las materias de contenido artístico y cultural.

La palabra creatividad la podemos asociar con el término emprendimiento, un concepto que el sistema intenta grabar a fuego en todo el alumnado en formación, promoviendo de esta forma la autosuficiencia. Pero no la autosuficiencia desde la perspectiva del saber hacer y ser resolutivos, sino desde la perspectiva de responsabilizarse del propio éxito o fracaso, algo que se viene tratando desde bien temprano en la escuela

La creación se considera uno de los rasgos más complejos del comportamiento humano, todo el mundo, en mayor o menor medida, es creativo. Esta consideración desmitifica aquel concepto de creatividad que la atribuye exclusivamente a unos pocos privilegiados, y la vuelve algo cotidiano que puede observarse tanto en niños pequeños como en artistas reconocidos. La creatividad no es un talento natural: aunque las condiciones de nacimiento favorecen o dificultan un

mayor o menor grado de desarrollo, todas las personas pueden potenciar o atrofiar su creatividad en función de su entrenamiento y demás factores ambientales.

Como docentes en formación, y como antiguos y recientes alumnos, somos plenamente conscientes de las carencias que existen hoy en día en el entorno educativo, concretamente, en lo que comprende a los ámbitos artísticos. La disminución de las cargas lectivas de materias artísticas en las enseñanzas obligatorias está repercutiendo en la formación de las presentes y futuras generaciones. Desde la propia institución educativa, se está promoviendo la formación de individuos con escaso juicio crítico y un insuficiente conocimiento de la cultura; esto evita formar a personas pensantes, capaces de cuestionar, de valorar y de recapacitar por sus propios medios.

El Sistema Educativo español necesita un cambio, una revolución, una reformulación que ayude a una correcta aplicación de todos los recursos de los que se dispone y que se pueden aplicar en nuestras asignaturas y cuyo uso puede ayudar a potenciar la importancia del punto de vista artístico, social y cultural.

En otros países, en sus programas educativos están potenciando al máximo las grandes ventajas y recursos culturales de los que disponen como país, recursos que han hecho y hacen historia. Este es el caso de Austria, cuyo sistema educativo a nivel de secundaria explota la educación musical elevando la carga lectiva de esta asignatura y creando una obligatoriedad en torno a esta materia. (Datos elaborados por la COAEM)

En nuestro caso, la cultura artística y social española está presente a lo largo de todo el territorio español. Hemos sido, y somos, un punto clave a lo largo de la historia en el que diferentes culturas han formado parte, han convivido, incluso en el mismo período histórico. ¿Por qué no aprovechar estos recursos que nos han sido dados, que forman parte de quiénes somos hoy? En todas las provincias

españolas tenemos elementos representativos de la historia (pasada y actual), monumentos, edificios, cartelería publicitaria... Deberíamos beneficiarnos de estos patrimonios que están al alcance de todos los públicos y explotar su potencial para aprender aprendiendo. Aprender utilizando y ayudándonos del poder de la imagen, de lo visual; el poder de llegar a ver y a comprender la teoría que se nos da en las aulas fuera de ellas y de una manera inteligible, visualmente hablando; Vivimos en un mundo rodeado y saturado de imágenes. La imagen es un lenguaje universal, un código que nos ayuda a comprender la complejidad a veces del lenguaje escrito. Una imagen es legible y entendible en el más recóndito lugar del planeta. ¿Por qué no ver representado el estilo gótico en nuestras catedrales en lugar de verlo en un libro? ¿Por qué no pasear por el centro de Córdoba y admirar las columnas y restos arqueológicos del templo romano?

Desde el punto de vista social, es necesaria la realización de este cambio, la educación (sobre todo la pública), hablando en términos generalizados, no está nada valorada en nuestra sociedad: existe un común desinterés tanto del profesorado, como del alumnado y como de las familias de este alumnado; y si esto está ocurriendo, algo está fallando. Nosotras pensamos que los cambios son buenos, y

más si el cambio mejora lo que ya existe. Hay que hacer ver a la sociedad la importancia de la escuela, de la educación, y eso no sólo se consigue con buenos resultados académicos, sino con muy buenas experiencias escolares, una extrema motivación y un interés por aprender no por el simple hecho de aprobar, sino de valorar el conocimiento como algo positivo y útil en nuestras vidas.

Utilizando y partiendo desde nuestro ámbito queremos fomentar estos cambios, desde nuestras asignaturas de contenido artístico y cultural, puesto que son las que más desfavorecidas están con respecto al currículo educativo y son estas mismas las que más pueden ayudar a que ese cambio se produzca. Aprovecharlas como apoyo educativo no sólo en los ámbitos artísticos, sino como soporte y complemento para otras asignaturas como pueden ser Historia, Geografía, Lengua y Literatura, etc.

Otra novedad que ha de potenciarse en el Sistema Educativo es el acercamiento de la figura docente al alumnado. Debemos formar un “nosotros” en el que incluyamos profesores y alumnos; unificar y acercar la institución y lo que representa a la sociedad.

Pues, la escuela, como institución multifuncional que es, desarrolla acciones relacionadas con el sistema global, y la sociedad. Se encarga de preparar al alumnado para el trabajo, en la parte de capacitación y socialización, forma ciudadanos y mantiene el consenso social. Es la institución principal, que desarrolla el mecanismo de legitimación meritocrática de nuestra sociedad. Las notas que los escolares alcancen deben de tener el mismo valor independientemente del grupo social del que vengan, para así promulgar la igualdad de oportunidades, pero siendo realistas, esto no es siempre así. Se encarga a su vez de que las personas adquieran una responsabilidad en tanto a su futuro y a sus oportunidades en la sociedad. De esta manera si son exitosos podrán atribuirlo a sus méritos propios, al igual que si por el contrario fracasan, se sentirán culpables de la situación que ellos mismos han propiciado.

Por lo tanto, la escuela nos enseña que nuestro destino es responsabilidad nuestra, reforzando la idea de una sociedad

meritocrática. Toda esta concepción de la escuela es relativamente cierta, ya que no podemos olvidar que no todas las escuelas tienen los mismos planes de centro, ni el mismo contexto social.

Algo injusto, es que se den casos en que la escuela sea la primera institución encargada de seleccionar quién será una persona exitosa y quién, por el contrario, no lo será. Estamos trabajando con niños, inmaduros, incapaces de valorar la importancia de una buena base educativa, que ven la escuela como un mero trámite que tienen que soportar por obligación. Y ya estamos etiquetando. En la mayoría de

los casos, crean unas expectativas de éxito desmesuradas en algunos alumnos, simplemente porque tienen un comportamiento medio decente y hacen siempre sus deberes, y hunden a niños/as algo más revoltosos (inmaduros), quitándole en muchas ocasiones las ganas de avanzar académicamente, y por lo tanto quitándole esa supuesta igualdad social que promulga. En esos casos, la única responsable del éxito o del fracaso, no solo escolar, ya que afecta también a la proyección de futuro de esos alumnos, es la escuela, por no saber incentivar a cada alumno dentro de sus posibilidades.

Por lo tanto, hemos llegado a la conclusión de que es necesaria una reformulación de la misma, que ayude a la correcta aplicación y uso de todos los recursos que actualmente podemos encontrar y añadir la obligatoriedad de esta asignatura. Observando e investigando acerca de ciertas instituciones que han cambiado su perspectiva y aplicación de la educación a lo largo de la historia, tales son los casos de: La Institución libre de Enseñanza (ILE), el Colegio Fingoy, las escuelas basadas en el Método Montessori, la Escuela de Summerhill y más recientemente, Telefonplan; queremos, desde

nuestro ámbito, fomentar la posibilidad de una nueva reestructuración del Sistema Educativo Español en la que se potencie la versatilidad que nos puede aportar la asignatura de Educación Artística dentro de las enseñanzas obligatorias, ya que nuestra perspectiva sobre ella trata de buscar un acercamiento con el alumnado para conocer el arte desde una perspectiva social y cultural, haciendo de la materia algo cotidiano y cercano a ellos.

IMPARES



SHARED TRAINING EXPERIENCE FOR SCIENCE AND ART TEACHERS - AN APPROACH TO THE STUDYING OF NATURAL AND ARCHITECTURAL HERITAGES

HELENA MOITA DE DEUS
NOVAFOCO
HMDALUNOS@GMAIL.COM

Abstract— This work shows the results of an exploratory study based on the narratives of science and art teachers, who participated together in a teacher training course. This course was structured to help teachers to extend their knowledge about the natural, historical and architectural heritage of the place where they all taught. Then, they were invited to develop together teaching strategies that each one would later apply in their classrooms. The goal was to differentiate teaching methodologies, integrating knowledge of various subjects,

therefore creating learning experiences that were truly multidisciplinary. This way, school may be seen to promote the development of different types of intelligence in all students.

Keywords— Teacher training; Science; Art; History; Architecture; Field trip.

INTRODUCTION

In most portuguese middle and high schools different subjects (languages, sciences and art) are taught independently, as if they have nothing to do with each other. But, today's classrooms are very diverse and, because students are constantly exposed to so many forms of information, they make conceptual connections all the time. Everyday they bring to each classroom the experiences they have and build their own interpretation of the world around them - and it works for them. The challenge for each teacher is to reach those interpretations and, if needed, deconstruct them in order to give the students a more accurate understanding of the world around them [1].

When working together, teachers of different subjects can help each other to reach student's interpretations. This multidisciplinary approach is especially important taking into account that every student uses multiple intelligences to make sense of his experiences in life [2]. Therefore, if teaching methodologies are conceived and implemented by teachers of different subjects they, most probably, will reach more students giving them the opportunity to learn despite their differences.

The integration of knowledge from different subjects in school activities is many times used in extracurricular activities, in informal teaching contexts. Nevertheless, some teachers try to fit those activities in their practices, experiencing many difficulties [3]. Therefore, since there is much room for improvement, teacher training may provide an opportunity for teachers to discuss and conceive together new multidisciplinary approaches to the curriculum.

Centred on these assumptions, a teacher training course was planned for languages, math, science, history, geography and art teachers. At the end, together, they had to elaborate a teaching strategy for their students and, after that, they had to write narratives about this training experience.

I. DESCRIPTION OF THE COURSE

This teacher training course involved sixteen middle and high school teachers, who belong to two different schools near Sintra (Lisbon). This area includes many good examples of natural, historical and architectural heritages.

In the first session, basic scientific and historical facts were reviewed, so that all could take advantage of the field trip ahead. At this stage, the teachers' interactions were mainly within their disciplinary group. Discussions were focused on how the information that was conveyed could be adjusted to the syllabuses.

The field trip covered an area that surrounds both schools where all the teachers are working. During the field trip, teachers collected data in different forms: notes, photographs and drawings. The contact with nature inspired all present and, very quickly, teachers of

different subjects were sharing knowledge, experiences and feelings about the things they were learning.

After the outdoor session, teachers of different subjects spontaneously gathered in heterogeneous working groups. They analyzed each other's syllabuses and, to some surprise, found connections and ways to approach various themes together. The different groups shared the data they all had collected. This data was used to fuel very interesting discussions on how to use it in the classroom, exploring them from various points of view, according to each subject.

By the end of this course, teachers presented and discussed their strategies. All were amazed with the interesting multidisciplinary ideas that each group conceived.

A narrative was asked and there teachers had an opportunity to reflect about this training experience. Many illustrated their reflections with photographs taken during the course.

II. RESULTS AND DISCUSSION

After analyzing these documents, it stands out that all the teachers became very excited about the inclusion of field trips in their practice. They agreed that their schools' surroundings have an enormous potential to be explored with the students. Most of the teachers admitted they had little knowledge about the syllabuses of other subjects, and pinpointed this gap as a reason for the absence of multidisciplinary strategies.

In particular, art teachers were very happy to rediscover nature through the eyes of science which, for example, highlighted the phenomena behind the colors and shapes. As for the science

teachers, above other things, they came to appreciate and value the ways in which they can now use art as a venue to teach science.

III. CONCLUSION

The process of creating teaching strategies, by the different groups, showed that teachers from different subjects have some difficulty to work together. Once they start to interact, they show little knowledge of the contents of each other's syllabuses and that is a major stopper for the dynamics of the groups. Given time, they analyse and discuss those documents and, after that, the flow of ideas becomes very intense, giving way to the production of teaching strategies truly multidisciplinary.

References

- [1] Charpak 1996 As ciências na escola primária. Uma proposta de acção. Editorial Inquérito.
- [2] Gardner, H. 1994 Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Artmed.
- [3] Pombo, O. 2004 Interdisciplinaridade: Ambições e Limites. Relógio D'Água Editores.

SHEDDING LIGHT ON COLOR

ELLISTON, BETH
SAND LAKE ELEMENTARY/KIDS CREATE ART, USA

Keywords: Steam (science,technology,engineering,art,math)
cross curriculum integration

Abstract:

Greetings from an elementary art teacher from Orlando, Florida! In the past year I have presented at conferences for the Florida Art Educators Association and Education Closet's Virtual STEAM (Science Technology Engineering ART Math). The teachers LOVED it and left inspired to integrate core subject standards into their art classrooms. I am passionate about supporting academic teachers while enriching student's depth of knowledge and would like to share this with teachers across the world. Below is the description of one of my workshops. How "hiding the veggies in the art room" keeps student minds healthy and strong in the academic world. Interested in STEAM but not quite sure how to incorporate it into your classroom? Trying to find a way to mix in relevant art history into these types of lessons? Do you want to see real life classroom success stories? Then I've got what you're looking for, and a little Escher and Dali too. Join me for a session that will help fill your art class with STEAM this year! During the workshops I discussed: 1 - integrating science into art lessons by using the scientific method and using empirical observations and inferences to interpret works of art. 2 -

integrating math into art lessons by discussing Escher's tessellations and symmetry and organizing students to solve cognitively complex math challenges related to geometry and other mathematical concepts. 3 - technology by showing how technology on a budget can create amazing works of art. All you need is an iphone, a photo editing app, and a plastic bag! For the inSEA Conference, I would like to focus on integrating science into art using the scientific method to explore the difference between colors in art/pigments and color in science/light. This learning experience takes students deep into cognitively complex tasks.

MEANING MAKING IN VISUAL ART EDUCATION

HESTER ELZERMAN (CUMBE
-CULTUURONDERWIJSMETBEELDEN, THE NETHERLANDS)

Bringing images of art and cultural heritage in the classroom is facilitated by the advent of interactive whiteboards and tablets. This brings opportunities: teachers and children can view and discuss art easily in visual art education, and also in other subjects. When in visual art education the reception, reflection and production activities are combined, the children have the chance to discern in an artwork a certain use of space or a certain representation of space, for example. In discussing the artwork, the teacher and the children give meanings to this use of space so that when the child starts working on its own production it can explore one or more of these meanings. In the reflection phase, the child can relate to the visual solutions the artist had found or the questions the artwork aroused and its own explorations and experiments. Another opportunity occurs when art or cultural heritage is discussed in relation to other subjects. Knowledge gained in for example history or language, can be applied in the giving of meaning in viewing an artwork.

How can a teacher stimulate meaning making when children are viewing and discussing art in the classroom and during the

production of their own drawings or objects? Which meanings are given by the children when the teacher asked certain types of questions? And which meanings do they explore in their own productions? These questions were central to the research Hester Elzerman did within the University of Applied Science Inholland. The starting point was the theory of creative imagination of Vygotsky, as explained by Francine and Larry Smolucha. Creative imagination is seen as a consciously directed thought process that is learned through collected social interactions (Smolucha, L. & Smolucha, F., 1986). The child gives meaning to the cultural world in interaction with others in a process of internalization, then searches ways to give form to that meaning in the process of externalization (Vygotsky, 1997). Another feature of Vygotsky's theory of creative imagination is that it may be used in problem solving in art and science (Smolucha L. & Smolucha, F., 1986). The idea of art as problem solving was already present in the writings of art theorists who were oriented towards content as well as formalists (Panofsky, 1925; Wölfflin, 1915).

In visual art education nowadays both content and form are paid attention to. In this research two 'instruments' were set in at an elementary school: questions about visual aspects (for example light, forms, color and composition) and philosophical questions. In four activities the children and the teacher looked at and discussed an artwork, thereafter the children made a drawing or painting themselves, and finally they explained their decisions in a reflecting conversation. The four artworks related to the theme that the group was working on at the field of history: trade in the VOC, a Dutch seventeenth century company. After the teacher had used these instruments in a group of children, aged nine and ten, the meanings that they gave during art viewing were examined, as well as their

productions, to see whether those meanings recurred or were explored. Conversations and working processes were filmed and that material was analyzed by categories of meanings.

It appeared that the type of question the teacher sets in is of great influence, both in conversations and in the productions. The fact that the children worked on the theme 'trade in the VOC' was also enhancing the meaning making; the children recognized the ships and figures depicted on the painting (Figure 1). When the teacher asked a question about the occurrence of a particular visual aspect (like the composition of the figures) combined with a philosophical question, the broadest spectrum of meaning-making arose. It was shown that children also began to experiment with those meanings in their productions. For example the question: should all figures and objects receive the same attention in the painting? encouraged children in their drawing to tell a story from the perspective of the person who receives the least attention: how to take action to get attention (Figure 2)! Through the visualization of a narrative, these children depict the meanings that they had discussed with the teacher and their classmates. Others experimented with visual aspects to restore balance in their composition. A girl divided the surface in two even parts: one with the Dutch flag and

the other with a Indonesian landscape: "if I make the form bigger here, I make the color brighter there"(Figure 3).

Another type of question that the teacher asked was on a descriptive level: what do you see? what else do you notice on this painting? The children summed up: a man, woman, parasol. But also came up with utterances about colors and the gloomy atmosphere. This caused the transfer of the couple to modern times in more cheerful colors in the children's drawings. The teacher also

asked questions on an interpretative level; about the relations between the figures and the objects. This type of question stimulated the children to interpret the couple as rich and important people. In their drawings they visualized how these powerful people would look like in modern times.

In line with the theory of creative imagination of Vygotsky, it is shown that the teacher can direct the thought process, especially by asking questions about visual aspects and philosophical questions. In this process children give meanings to artworks in the reflection phase and after that, creative imagination is used solving diverse problems in the production phase. Reflecting on these meanings and solutions in visual art education gives different opportunities; artistic, philosophical and ethical.

References

- Panofsky, E. (1925), 'Über das verhältnis', in Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: Bruno Hessling, 1974.
- Smolucha, F. and Smolucha, L. (1986), L.S. Vygotsky's theory of creative imagination. Washington DC: Paper presented at the annual Convention of the American Psychological Association.
- Vygotsky, L. (1997), In R. Rieber (Ed.) The collected works of L.S. Vygotsky, The history of the development of higher mental functions. New York: Springer.
- Wölfflin, H.(1915), Principles of Art History. The problem of the development of style in later art. New York: Dover 1950.



Figure 1. Albert Cuyp, Een opperkoopman van de VOC, 1640-1660, Rijksmuseum, Amsterdam.



Figure 2. The Dutch conquered the houses and put their flags on them, the Africans steal the treasure.



Figure 3. If I make the form bigger here, I make the color brighter there.

BRIDGING THE GAP BETWEEN PERFORMANCE ART AND ART EDUCATION

ANTJE DUDEK
BURG GIEBICHENSTEIN UNIVERSITY OF ART AND DESIGN HALLE,
GERMANY

ABSTRACT

The main motivation of my research project is to bridge the gap between performance art and art education. Introducing performance art into art classrooms fundamentally irritates traditional structures and contributes to developing a socially engaged art education, creating intense and insightful teaching-learning scenarios.

This visual essay constituted a first step to bridging the gap by tracing concepts and structures inherent in performance art on the one hand, and visual art education on the other. By mapping these concepts, it shows lines of conflict as well as potential gains of expanding performance art education in visual art classrooms.

KEYWORDS

performance art
new directions for
visual art education
performative aesthetics
mapping



[1]



INTRODUCING THE GAP

Performance art has become a well established art form, vividly challenging traditional notions of art “objects” and the boundaries of art.

Recent art education conventions¹ have shown an ever-growing interest of school teachers as well as researchers in performance art and teaching approaches. However, visual art educators in Germany, especially in primary and secondary education, are inhibited to open their classrooms to performance art, leading to a gap between interest and pedagogical practice. Most visual art educators are well-trained in teaching art with a focus on static objects, which entails more traditional aesthetics and allows for controlled learning-teaching situations.

Performative aesthetics restructures the artistic and educational processes between teachers and students. Visual art educators whose education and training has been focussed on traditional aesthetics might be overtaxed and will have to transform their educational habits and attitudes.





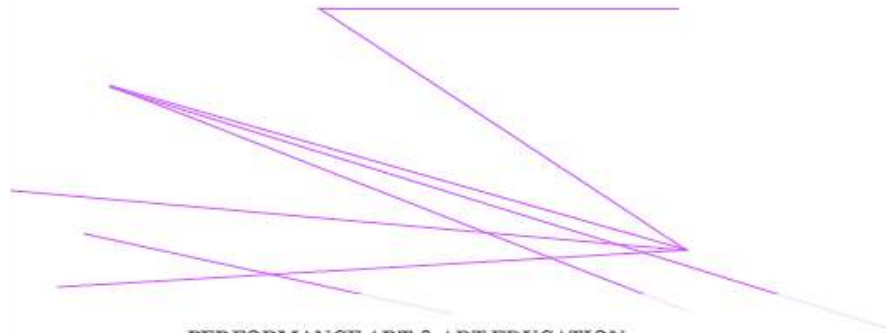
Contrary to paintings, sculptures etc., performance art involves action, embodiment, liveness and the co-presence of artists and their audience, hence, reshaping their relationship within a feedback loop. Being unique ephemeral events experienced by a group of people for a limited time-span, performances have to be regarded within the framework of specific **performative aesthetics** (Fischer-Lichte 2004).

Performances are complex **intermedia** processes. The four essential aesthetic components involved are **body – action – time – space**, which might be further augmented by language, sound, light or material objects etc. (Lange 1999).



[4]





PERFORMANCE ART & ART EDUCATION – MAPPING THE FIELDS, CONFLICTS, POTENTIALS

Analyzing the fields of performance art and traditional art education [map 1]
reveals potential conflicts [map 2] and unfolds the potentials of performance art
education [map 3]

{the method} Mapping

The following maps are intermediate stages in my quest for bridging the gap
between visual art education and performance art.

The starting point was my personal experience with performance art as a
student in university, an art teacher and in making performances.

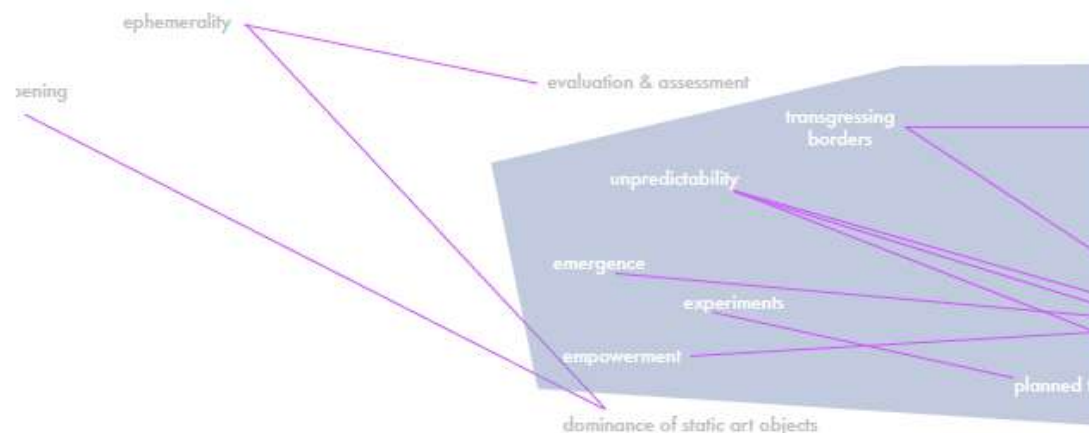
Then I looked for recurring themes in the literature with special focus on:

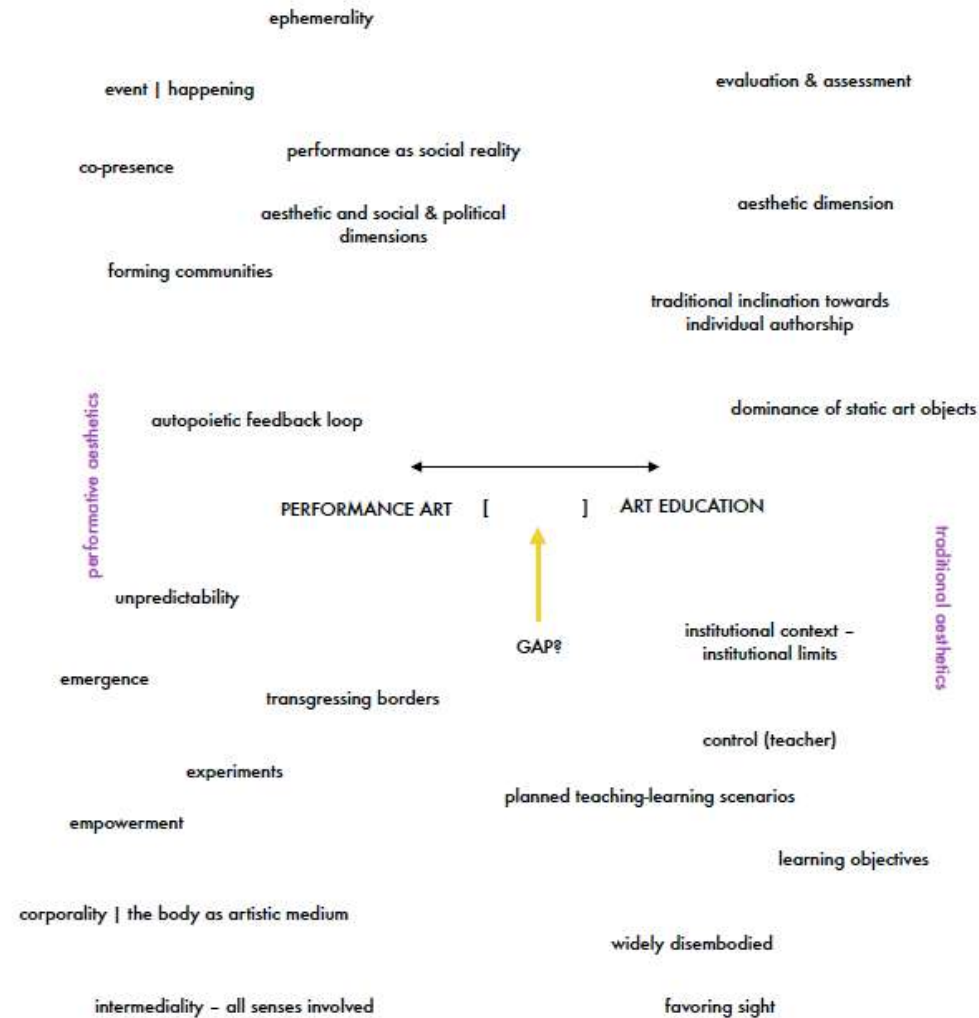
- performative aesthetics / theater studies (Fischer-Lichte 2004)
- art theory (Lange 1999)
- performance art pedagogy (Dertnig/Thun-Hohenstein 2014, Garoian
1999, Gómez-Peña/Sifuentes 2011, Schittler 2015)

I extracted those recurring themes which I recognized in my personal
experience and created maps which mirror my understanding of their
relationships.

{further steps and aims}

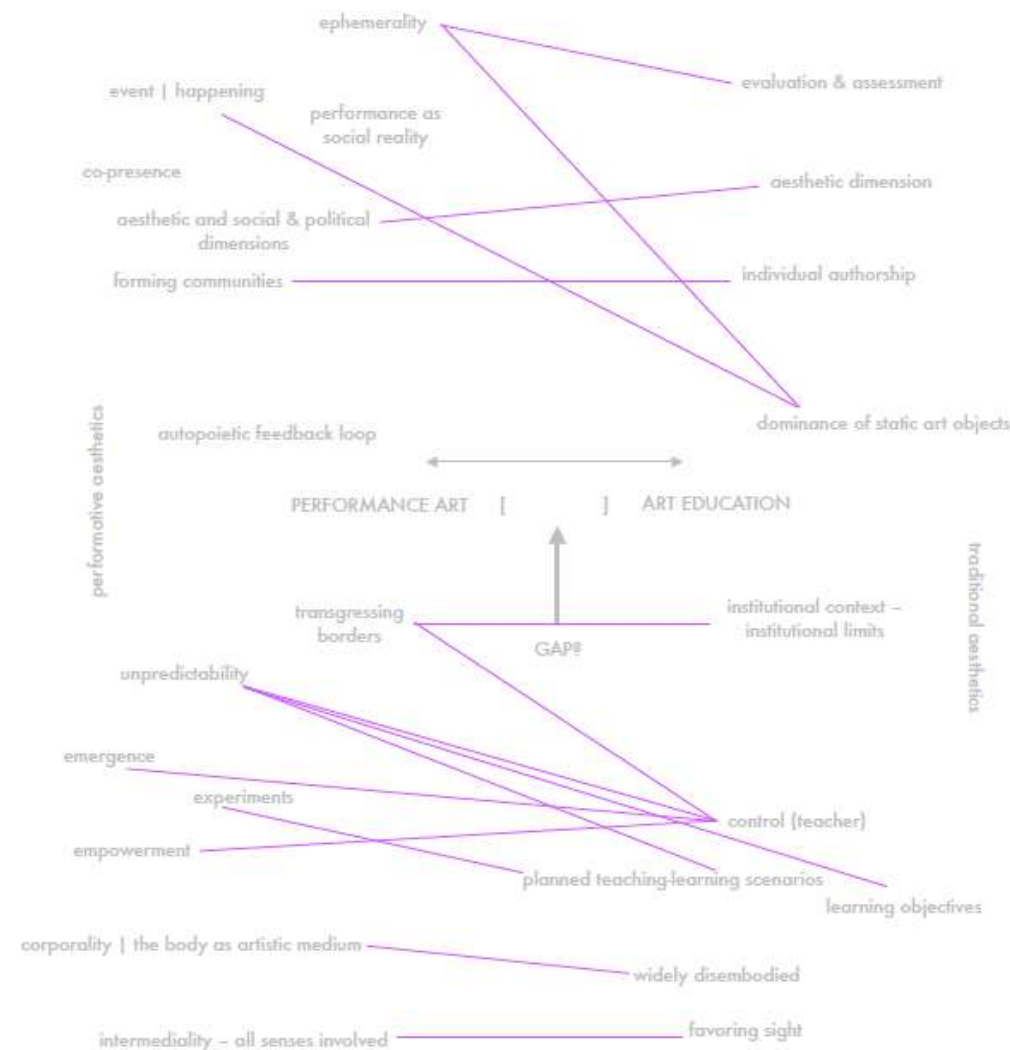
Such an analysis will serve as a tool for exploring strategies of performance art
educators.





Schematic view of dominant concepts in performance art (left) and in more traditional visual art education in institutional contexts (right). The map as a model reduces real-world complexity. I do not intend to imply that traditional aesthetics and performative aesthetics are diametrically opposed. Rather, traditional aesthetics provides a framework for creating and reflecting on performance art, but it has to be widened for process-based live art forms (Fischer-Lichte 2004, p. 315).

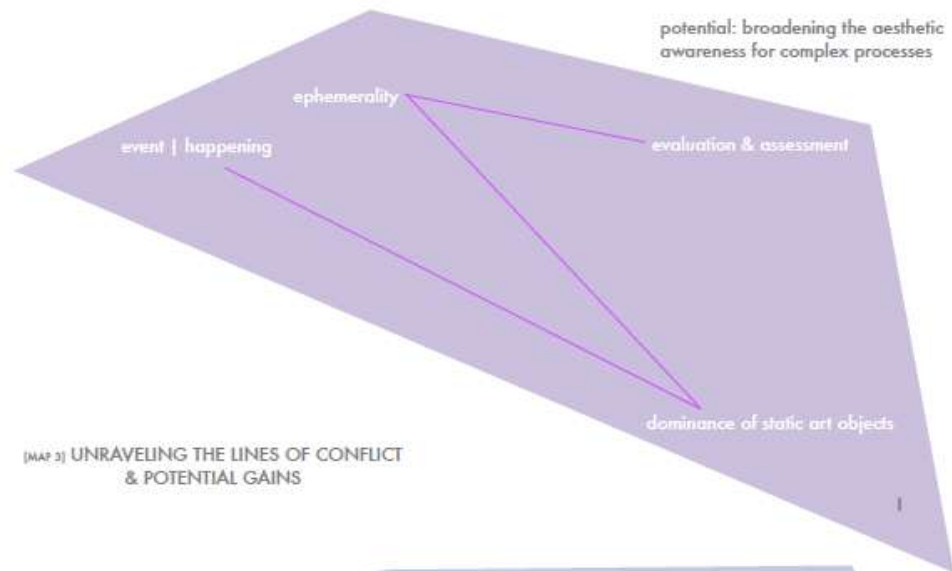
[MAP 1] MAPPING THE FIELD(S) -
PERFORMANCE ART &
ART EDUCATION



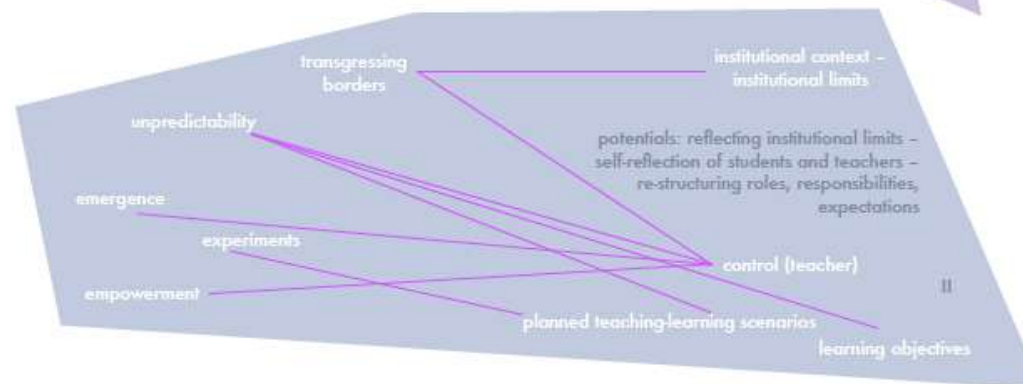
A closer look at these lines of conflict (purple lines), which outline the gap between performance art and visual art education, illuminates

- first, reasons for art teachers' inhibition to teach performance art,
- and, second, questions we have to keep in mind when introducing an art form as "different, wild and inconveniently absurd" as performance art (Schittler 2014, p. 5) into institutional settings of art education.

[MAP 2] POTENTIAL CONFLICTS



(MAP 3) UNRAVELING THE LINES OF CONFLICT & POTENTIAL GAINS





Unraveling the conflicts that occur when teaching performance art in visual art classrooms ^[MAP 3] sheds light on the diverse dimensions of change taking place when the two systems collide in performance art education. Numerous potentials are embedded in these conflict areas.

potentials: artistic collaboration – testing and experiencing different modes of encounter (e.g. non-verbal; playing and inventing games) – attentiveness



REFERENCES

- Fischer-Lichte, Erika (2004), *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dertnig, Carola and Thun-Hohenstein, Felicitas (eds.) (2014), *Research and Teaching in Performative Fine Arts*, Berlin: Sternberg Press.
- Garoian, Charles A. (1999), 'Performance Art als Kritische Pädagogik' In: Seitz, Hanne (ed.) *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft, pp. 86-93.
- Gómez-Peña, Guillermo and Sifuentes, Roberto (2011), *Exercises for rebel artists / radical performance pedagogy*. London: Routledge.
- Lange, Marie-Luise (1999), 'Schneisen im Heuhaufen. Formen von Performance-Art.' In: Seitz, Hanne (ed.) *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft, pp. 149-161.
- Schittler, Susanne (2014), *Performance, Spiel und Bildung. Exkursionen in Möglichen und Unbestimmtes*, lecture notes for performance symposium Brise 2, Flensburg, http://www.fabrico-ideas.eu/wp-content/uploads/2014/11/Exkursion_final.pdf. Accessed April 15, 2015.

NOTE

¹recent conferences on performance art in art education:

5. BDK-Kunstsymposium Meißen 2014, <http://www.bdk-online.info/blog/2014/06/24/performance-in-der-schule/>. Accessed April 18, 2015.

where the magic happens Cologne 2015, <http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/>. Accessed April 18, 2015.

CONTACT Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hermes Building, Hermesstraße 5, 06114 Halle

E-Mail: dudek@burg-halle.de

PHOTOGRAPHS & CREDITS

- [1] performative jam session, Burg Giebichenstein, art education seminar by Thomas Bratzke & Antje Dudek, 2015, photos by Antje Dudek
- [2][3] final performance projects of high school students, 2014, art teacher and photo credits: Antje Dudek
- [4] impressions of "KnockKnock", a performance by Katrin Schleifring & Antje Dudek, 2014, Dresden, gallery Hole of Fame. Passersby were invited to participate in a game by choosing between 35 cryptic titles triggering actions by the performers who mainly remained behind the windowpanes of the closed gallery, photos by Sarah Siegmund
- [5] impressions of 24-hour performance by *seite30*, a performance collective from Dresden, Germany, according to the principles of Black Market International, 2014, photos by Lothar Lange

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA-MUSEU: OLHAR CRÍTICO SOBRE O CONCURSO “A MINHA ESCOLA ADOPTA UM MUSEU”

FEIO, HELENA
LISBOA, PORTUGAL

Palavras chave:

Aprendizagem, Educação Artística, Escola, Museus, Património.

Resumo:

Esta comunicação centra-se no estudo de investigação baseado na importância da relação entre a escola e os museus, concretamente num olhar crítico sobre concurso escolar “A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento...”. Este concurso foi realizado pelo Ministério da Educação em parceria com o então Ministério da Cultura, atualmente Secretaria de Estado da Cultura, e envolvia a participação dos alunos de todos os níveis de ensino, e inicialmente, apenas com os museus afetos à Rede Portuguesa de Museus, posteriormente alargado aos palácios e monumentos sob tutela do IMC e do IGESPAR. Com uma sociedade em constante transformação, qual o papel dos museus e outros espaços culturais na formação

de públicos? Com esta investigação procurou-se compreender se o concurso incentivou e promoveu a relação entre as escolas e os museus; se privilegiou a articulação dos conteúdos programáticos dos currículos nas diferentes disciplinas; se produziu algum impacto na aprendizagem, na consolidação de conhecimentos dos alunos; se promoveu a divulgação da educação artística tendo em conta fatores como a contemplação, a reflexão, a interpretação, a produção e criação artística, a valorização e conservação do património. Analisou-se ainda se o concurso apontou para uma mudança de hábitos dos jovens participantes, no sentido de futuramente, passarem a visitar com maior ou menor frequência estes espaços culturais.

ENCOUNTER AS SHARED METHODOLOGY FOR ARTISTS AND EDUCATORS

FRENSSEN, TOBIAS UNIVERSITY COLLEGE
LEUVEN-LIMBURG, BELGIUM

Abstract:

Proposal for a presentation: The difference between the profiles of the encounter artist and the arts educator isn't always clear. The arts educator uses arts as a subject and a method for his educational praxis. He connects learners with each other through the arts. The encounter artist creates social processes (encounters) in his artistic praxis. The role filling of the arts educator and the encounter artist seems to overlap partially (Pringle, 2009; Beech, 2010). The arts educators and encounter artists, who are in this hybrid zone, are called artist-educator in this presentation. Within this presentation I'm looking through literature and practices for the role of the artist-educator in a social context. Both the artist and educator seem to be aware of the proximity of each other's work in practice. Hybrid professional profiles are the result here. So, many artists (but also teachers)

made the move to the profile of the artist teacher (Hall, 2010). Furthermore the arts teacher is going to call himself the last years 'arts educator' (Frenssen, 2013). He also sees opportunities outside the school to launch art educational processes at various target groups. Yet, not everyone appreciates the movements of artists and educators. The art world has frequently the feeling that encounter art is a degradation of art practice (Hagoort, 2005). Encounter artworks cannot easily be judged on the basis of known artistic and formal criteria (Bouman, 2006). The existence of that encounter art lies in creating encounters. This core criterion remains for many artists and art critics unclear. Also in schools, the contemporary encounter arts do not always get a place. In a school context, the link with the extracurricular art practice, consequently also encounter art, seems frequently to be lost (Efland, 1976; Haanstra, 2008). In this presentation I will investigate the hybrid semantic area in which the encounter artist and the arts educator are located. This research is based on literature and case studies. Many artists deal with social processes in their work. Still, the 'social' artists are naming themselves not all in the same way.

So far I wrote about the encounter artist. But the difference with the connection artist and the community artist seems almost to be zero. Also the term 'arts educator' covers various interpretations, such as the teacher, youth worker, museum educator, district worker... During the presentation I try to create an overview in this web of names. Together with students I worked out arts projects in the public space. The objective of these projects was to organize and guide a social, interdisciplinary arts project that makes people self-conscious and connects people out of diverse audiences. The students participated in this project on a role both as an artist and educator.



PERSPECTIVES OF DIGITAL MEDIA IN ART EDUCATION

FRITZSCHE, MARC

BDK / JUSTUS LIEBIG UNIVERSITY, GERMANY

Keywords:

Digital media, international discourse, future developments

Abstract:

In the past ten years, the international discourse on digital media in art education has included diverse topics such as global citizenship, tool/media use, everyday life of young people, virtual reality, games and e-learning. Starting with a brief overview, I would like to talk about future developments. This will address both technical and pedagogical questions.

BREAKING THE GLASS OF ART EDUCATION SELFIE: REGIMES OF VISIBILITY AND PROCEDURES OF EXPRESSION

FULKOVA, MARIE
CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, CZECH REPUBLIC

Keywords:

contemporary art, art education, regimes of visibility and expressibility, surveillance, control, school, Foucault, Deleuze.

Abstract:

While European ideals and the political reality are at a crossroads the standard screen of art education in the Czech Republic still offers pictures of peaceful aesthetic paradise. As art educationists we identify ruptures between several domains: a “lived” contemporary art practices and educational approaches towards art at schools – both embedded into socio-cultural field and driven by economical and political powers. As critical thinkers we feel a need to explore the practices of knowledge and strategies of power that structure and constitute those fields. In this contribution we will introduce Deleuze’s interpretation of Foucault’s spatial concepts of socio-culture and we will focus on

how regimes of visibility and expressivity operate on different institutional and individual levels. Examples will be taken from a research into secret police surveillance practice, ways of control in computer-mediated and generated communication, and educational programmes in Creative Connections project.

INTRODUCING THE LANGUAGE OF NEW MEDIA TO ART EDUCATION IN MIDDLE AND HIGH SCHOOLS. PARTICIPATORY MODELS OF ART EDUCATION BETWEEN ART AND INSTITUTIONALIZED EDUCATION

MGA. KATERINA FOJTIKOVA, DEPARTMENT OF ART
EDUCATION, PHD STUDIES, FACULTY OF EDUCATION,
CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, CZECH REPUBLIC

Key words: participation, new media, digital technology,
contemporary art, high school, visual art education, assignments

Abstract

Background Information

Nowadays, the culture of the media and digital technologies is flooding us with visual information, visual communication, visual entertainment and visual industry products. We are forced to process thousands of information images in different associations (contexts). These images (visual data) are accumulated and archived in databases, which are generally accessible and can be used freely. Their contents are fluid and vary according to actual needs of each user.

Visual information changes its meaning and function in time and therefore has created new demands for visual art education.

This additionally brings us to the new question of how to formally approach images and their databases when we are not able to fix their meanings or identities?

In my pedagogical practice, as a visual art teacher, I very often encounter the problem of capturing images for depicting or narrating a story.

My students usually cannot distinguish between their own imagination and the visual images which they had adopted.

They are not even able to consciously use the patterns exhibited, let alone read their contents. They often used adopted structures/ narrative templates without being able to contextualize them in historical or cultural- social connections. The sphere of visual culture becomes an illegible and complex domain which they cannot associate with their own experiences or even explain in their own words.

How given this context, should art instructors distinguish art from mass media?

With the invention of photography in the 19th century, representation in art had to undergo serious considerations. In more recent times, the internet, coupled with digital technologies, allowed humans to represent the world in ways it was never possible before. In an ever digitizing world, contemporary art remains defiantly offline. [art offline, <https://www.youtube.com/watch?v=s4F7Yn7KUGc>]

We must go back in time to the period of discoveries and experiments with new technologies.

We have to re-evaluate some of the old-fashioned categories (from Dadaism through avant-garde to the 1960s) and investigate the gap, where it lies and how it moves over time. We should define together different ideas about what contemporary art should be and build art objects that are modulated according to the participation of those involved. New media should not be perceived in a static way and we should not attempt to define its functions. New media should be grasped openly, and accepting the fact of their structural fluidity will become very beneficial for us. Then we will be able to discover new possibilities and the functions for coding structures as well as what such structures can offer. The aforementioned attitude in art practice helps us build new narrative structures as well as construct visual storytelling or representation.

Since the 1960s, there have been many discussions and changing views about the role of media in creating art. But at this point, the use of new media is now a commonly accepted artistic practice in contemporary art, just as the social impact of a particular work is considered an inseparable element.

Purpose

In my work, I am interested in introducing the language of new media to art education in middle and high schools. Transformations of visual narratives, in connection with the language of new media are the main objectives. The concept of “language” is understood in Lev Manovich’s works as a developing convention, repeating itself with conceptual motives and key forms of new media.

It is concerned with the various forms of expression which are being created together with technical possibilities brought by new media or the media in general.

General questions:

How does the visual narrative structure change through the filtering of new media?

What are the specific features of visual storytelling in the new media language?

How to give assignments in visual art education when using digital media?

What it will add to the canon of knowledge in art education?

I have invited several contemporary Czech artists who work with media or the social space to create “assignments”, lessons for students that will acquaint them with the artist’s individual views on working with media and at the same time break the barrier of the school’s walls.

It should inspire a new attitude in giving assignments as part of visual art education. Working with new media might then become a more natural part in art education.

Methods: Art-based research as a part of qualitative research, combining artistic and curatorial practice with participatory action research and qualitative analysis of multiple case studies.

Throughout WORK on my project I will document myself, my own motivations and ideals as the narrative drifts from the early planning of the project to various conversations about the topic, together with my work as a teacher and as an artist.

Conclusion

Today, it is difficult to find a dividing line between artistic production and educational performance. The differences are disappearing as one discipline blends into the another, enriching each as a result. However, this interdisciplinary nature remains more developed outside of the school setting, despite the fact that these same new media are commonly accessible means of communication for every student.

My aim is to develop an open space for sharing creativity that overcomes the limits of the institution and stimulates a more active exchange between art and institutionalized education.

VISUAL HUMOUR AND THE CONCEPT OF FREEDOM IN EUROPE

KERHARTOVA, JANA, FACULTY OF EDUCATION, CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE

Keywords: visual literacy, critical thinking, visual humour, visual arts education, democracy

The paper discusses the role of visual humour and its meaning in the context of the debate on freedom and democracy as a topic in visual arts education. How can we draw students' attention to considering the power of visual expression?

Visual jokes, caricatures and grotesque deformation with critical view of the problems in the society have a long tradition in Europe. Today, this issue has become highly topical in the context of concerns over threats to democracy due to the war in Ukraine and fear of terrorist attacks. An intense discussion broke out after the 7th January 2015 – the terrorist attack on the French satirical magazine Charlie Hebdo. „Not only did the terrorist attack on its offices launch a huge wave of solidarity, it also initiated a discussion regarding the ideals of free society: freedom of expression, freedom of religion, tolerance towards difference, and others.“ (DOX Centre for Contemporary Art 2015: 2)

The paper contains an example of an art lesson for the Czech grammar school students aged 16-17 taught by the author. The author works as a visual arts teacher and specializes in the constructivist teaching approach, critical thinking, contemporary art and current socio-political issues.

The author analyses current visual culture images and relates them to historical pictures with an ideological and anti-ideological function. Her interest is in exploring how the fight against manipulation through pictures is embodied in the present discursive practices. To analyse her lessons, she uses the model of reflective analysis of teaching situations inspired by the reflective practitioner concept by Donald Schön.

Grotesque deformation and its meaning

Czech culture has a specific phenomenon called „Czech grotesque“. Grotesque tendency is rooted in Czech history, it came into sight as a tendency in fine arts in the 1970s. Czech grotesque is not a movie grotesque but it has similar attributes. It appears typically in paintings, sculptures and performances. Black humour, sarcastic attitude and subversion are characteristic of these artworks. This absurd-humour-without-joke based attitude stems from the atmosphere of the totalitarian communist regime – the atmosphere of resignation, absurd laws, lies and mistrust. (Krouťová 1980, Pomajzlová 1987)



Illustration

1. Left: The Memorial of the USSR Leader V. I. Lenin, socialistic realism, date unknown (In Slavik 2002)
2. Right: The Garden Gnome by Kurt Gebauer, 1985; plaster, wire mesh, fabric. Sculpture was displayed as site specific installation in 2015 in the Municipal Library of Prague (photo from author's archive)

As you can see in the example of „Garden gnomes“ from 1985 by the Czech artist Kurt Gebauer, Czech Grotesque was primarily in opposition to the official doctrine of socialist realism in visual arts. These gnomes were a parody on kitschy official memorials of communist leaders.

After a deeper look into socialist realism with an obvious manipulative function we can feel an interesting shift in our perception. „Socialist realism wanted to show the future in the present by projecting the perfect world of future socialistic society onto a visual reality familiar to the viewer [...]. Socialist realism had to

retain enough of then-everyday reality while showing how that reality would look in the future when everyone's body would be healthy and muscular, every street modern, every face transformed by the spirituality of communist ideology.“ (Manovich 2001: 203)

However, there is no need to go so far – today's promotional photos work the same way. After painters discovered how to create a visual resemblance to reality, strong manipulative potential of illusive realistic image has been unlocked and misused for ideological purposes. We are fascinated by retouched synthetic pictures, too real to depict reality, yet we accept them as reality without any consideration. (Manovich 2001, Fulková 2002, 2008) The grotesque image reminds us of that paradox in a stroke.

The language of visual humour enables us to convey a complex multi-layered message in a small space. Yet we need the ability to read the message – to recognize the symbols and their meanings in the socio-political context to understand the joke. That is why the author considers visual humour as the optimal topic for Visual Arts Education.

An example of classroom instructions follows.

I worked with a group of 16 students in 3 lessons (90 minutes each), the first lesson took place on 9th February 2015. Students were already used to critical approach in our classes, previously we reflected e. g. the works by Barbara Kruger and the meaning of picture and words in the mass media.

I introduced the topic with a short video-coverage about the exhibition „JOURNAL (IR)RESPONSABLE“ that was displayed in the Centre for Contemporary Art DOX in Prague. Satirical drawings from the magazine Charlie Hebdo were shown there with commentaries.

Students were highly interested in the topic and were discussing the problem of finding boundaries between freedom of expression and tolerance towards difference. Different opinions were expressed including a belief of a boy originally from Turkey who said he disapproved of making fun of religion because it threatened morality and caused conflicts. All students finally agreed that ignorance and prejudices posed the main problem and we should first learn more about other cultures.

After that I introduced Czech grotesque and Kurt Gebauer's work to them. Their task was to make a contemporary “gnome” referring to present issues. Students worked in groups of 2 or 3 and they could use various materials.

The results of their work critically commented on various problems of the modern world. Students used a complex symbolic system with astonishing references to decadent cultural artefacts on the edge of acceptability. Yet their statements in the written reflection on the topic were not so radical as their visual artworks. They thought consciously about problem solving.



Illustration

Students' description – „Birth certificates of their gnomes“:

3. Name: Religion

Occurrence: Everywhere (unfortunately)

Description: There is nothing positive that religion contributes to the world.

4. # like 4 like

Age: 13

Birthdate: 1. 8. 2002

Life motto: follow your dreams

Sexual experience: Age is just a number Self-esteem: missing

5. Name: Degenerate generation

Occurrence: dark places of Prague

Favourite activity: rolling

Criminal Records: drug dealing, threatening a public official

Conclusion

The author finds using visual humour in the class an attractive way to develop students' competence of critical thinking and visual literacy. Critical thinking is the only defence against manipulation – it is necessary for maintaining freedom in the democratic society.

Humour has a big advantage, it is liberating and by creating a visual message we use less self-censorship than in writing. This helps students to express their opinions frankly and to think about the discursive practices of the culture.

Reference list

Alternativní kultura, Zakázané výstavy (2002) [film]. Directed by SLAVÍK, Petr. Česká televize 2002.

DOX Centre for Contemporary Art (2015), JOURNAL (IR)RESPONSABLE. Praha: DOX Prague a. s.

Fulková, M. (2002), Když se řekne ...vizuální gramotnost. Výtvarná výchova, 2002, 42, no. 4., page 12-14. ISSN 1210 3691

Fulková, M. (2008), Diskurs umění a vzdělávání/(Discourses of Art and Education). Praha Jinočany: Nakladatelství H&H. ISBN 978-80-7319-076-7

Fulková, M., Jakubcová, L. Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 a 2012/I. (Vybrané metodologie a metody). In UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.) Pedagogika umění/Umění pedagogiky aneb inovativní,

interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci. UJEP v Ústí nad Labem, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3. Pg. 37 – 54.

Kroutvor, J. (1980), Manifest české grotesky. Výtvarné umění, 1996, č. 1 – 2, str. IV-VI

Kurt Gebauer. <http://www.kurtgebauer.cz> Accessed 18 April 2015.

Manovich, L. (2001), The Language of New Media. The MIT Press. ISBN 0-262-13374-1

Pomajzlová, A. (1987), Grotesknost v českém výtvarném umění 20. století. Exhibition catalogue, 1987.

Schön, A. (1983), The reflective practitioner - how professionals think in action. Basic Books. ISBN 0465068782

The study was supported by the Charles University in Prague, project GA UK No. 339415.

Mgr. Jana Kerhartová

Ph. D. student jana.kerhartova@seznam.cz

Charles University in Prague, Faculty of Education, Department of Art Education, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1



**SURVIVAL
KIT
FOR
ARTS
EDUCATION**

**SURVIVAL
KIT
FOR
ARTS
EDUCATION**

**SURVIVAL
KIT
FOR
ARTS
EDUCATION**

TATE LIVERPOOL, ŠIUOLAIKINIO MENO CENTRAS AND SERRALVES MUSEUM OF CONTEMPORARY ART: ARTS EDUCATION STRUCTURES, CONCEPTS AND STRATEGIES'

GANGA, RAFAELA
IS -UP / FLUP, PORTUGAL

Keywords:

Arts Education, Museum, Contemporary Art, European Capital of Culture

Abstract:

Museum, as a state institution, accessible to all audiences, is a recent phenomenon in the west. The social changes of the last half century put the issue of public access to art in the research agenda and the education in museums becomes a matter for reflection and study. Supported by the European cultural policies within a cultural and an educational sociological perspective, this

paper lies on an nearly finished Ph.D. research project that study strategies and analyzes educational practices of contemporary art galleries located in three cities that were European Capitals of Culture (ECoC) during/within the 1st decade of the 21st century: Tate Gallery in Liverpool, UK, ECoC 2008; Šiuolaikinio Meno Centras (Contemporary Art Center) in Vilnius, Lithuania, ECoC 2009 and the Serralves Museum of Contemporary Art in Porto, Portugal, ECoC 2001. In order to confront phenomenological contributions and theoretical extensions, this European ethnographic imagination examines the negotiation between micro social processes and external forces, making use of all of the educative process stakeholders' interviews and the educational activities' observation over 2 years. One concludes that the three galleries do not share common non-formal strategies on audiences' building; but are coincident on the complaint of a broader concept of contemporary cultural education for which contributes mediation, recognition, integration, and participation of the difference, emerged within the constraints, potentialities, and strategies that are mobilized in articulation with the discursive frame of ECoC.

ART, PARTICIPATION AND PROCESS OF TRANSFORMATION: INSTALLATION ART AS EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC RESOURCE

JUANA MARÍA GILA ORDÓÑEZ

JMARIA@US.ES

DOCTORANDA EN EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN
MARÍA DOLORES CALLEJÓN CHINCHILLA

CALLEJON@UJAEN.ES

PROFESORA AYUDANTE DOCTORA EN EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN.

PEDRO JOSÉ REGIS SANSALONIS

PJRS0002@RED.UJAEN.ES

DOCTORANDO EN EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN.

ABSTRACT

Opposite to the art that is understood as exceptional skill, the contemporary practices propose the action and the participation, invite to the experience beyond the simple contemplation on the part of the spectator. This leads to understanding the importance of the process of artistic creation and of the reflection on it; to identifying it as process of transformation: a change in the visual

thing, in the physical thing, which is translated in the psychological thing and allows by means of the metaphor and the symbolism, to confront problems, to look for new solutions and to incorporate the experience into the own life.

The artistic installation shows, denounces and questions implying the one that intervenes in her, inviting it to take part in the action and allowing him to share and to express emotions. There is for tato an educational and therapeutic resource that allows

the perception, the interiorización and the expression in a process of transformation that can use as example or model to learn and to grow.

One presents an installation as symbolic tour that thinks about the importance of the process of change, of improvement and transformation that there allow to be modifying the negative thoughts that limit us and adopting the positive, necessary thing for the process of growth, for the integral education.

KEYWORDS: art, process, installation art, education, therapy

INTRODUCTION.-

The installation that we sense beforehand is inside the line of investigation that is carried out in the University of Jaen on Art therapy in the Department of Didactics of the musical, plastic and corporal expression. The above mentioned line approaches the need to use the art therapy in contexts partner educational resting on the recomendaciones and offers to carry out an integral education that he considers to be the development of the student body so much to cognitive, emotional level, actitudinal and socially.

Not always in the families children and teenagers are taught them to managing his emotions being able to think student body that it loads emotionally problematic of the adults. Also there joins it the impact that at present the mass media and social networks have and that in many occasions they make exposed and devoid children and teenagers who do not have the resources to codify and to control the above mentioned messages. It is because of it that the integral education makes to itself necessary since it are the individuals and the company in last instance the one that will demonstrate the consequences of the above mentioned learnings.

The majority of authors who investigate and work on this topic speak about the importance of the process. Generally in art therapy, the artistic production matters but furthermore the process of production. Already Dalley (1987) raises that in art therapy the most important thing is the person and the process using the art as way. More nowadays Jean-Pierre Klein (2006) in his article: " The creation like process of transformation " defines the Art therapy as process or symbolic tour: " The art therapy is a persons' accompaniment in difficulty (psychological, physical, social or existential)

across his artistic productions, plastic, sonorous, theatrical, literary, corporal and danced works [...] that they allow them re-crease to yes same [...] and generate a process of transformation by itself" (pages 13-17).

ARTISTIC INSTALLATION.-

Since Sanchez (2012) we think that " The art of action (installation) in relation presents the art therapy as route that, departing from the corporal thing, can help the persons to give sense and to generate meanings". Our artistic intervention is like that, an invitation to follow

a few fingerprints placed in the soil, and as across some trodden that they represent to walk towards a transformation we are a series of spaces (wastepapers of colors) that they us invite to stop and think over, to being retiring, to move out of aspects harmfully or toxin of our personality and that they have to see so much in relation to thoughts as to emotions and negative attitudes. Every wastepapers is of a color and on having thrown a toxic concrete aspect we take an aspect and we take a positive aspect that replaces it so that the person goes moving out of the harmful thing and substituting for the healthy thing.

The person lives through the process without being very conscious of the change or transformation, only on having come to the factory "to buy" the positive thing it sees in his mirrors since efectivamete has been incorporating healthy aspects. Then it is conscious of the process and of how the effort and the valor of be opening for the change cost a sorrow. There does not exist any factory of transformation of the human being call since want to call it is the personalized process that lives each one the one that is allowing the conquest of more healthy me. We do in that we do not sense beforehand a technology to apply in art therapy but a metaphor in which we do we stop to see the fundamental thing that proves to consider the process, more than the creative finished work. It is in to walk, in the process of creation, accompanied by the person who works in art therapy, in which the personal transformation is obtained.

Agreements.

This article is financial support provided by the Doctoral School of the University of Jaen.

Consulted Referencees.

Araujo, G. y Gabelán, G. N. (2010). Psicomotricidad y Arteterapia. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado, 13 (4), 307-319.

Callejón, M.D. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta, 6, 120-147.

Klein, JP. (2006). La creación como proceso de transformación. Revista papeles de arteterapia y educación artística y la inclusión social 1, 11-18.

Martínez Díez, N. y López Fernández Cao, M. (2004). El arte como terapia en España. En Domínguez –Toscano, Pilar Ma. (Coord.), Arteterapia: Principios y ámbitos de aplicación (pp. 31-58). Sevilla: Junta de Andalucía.

Sánchez Velasco, A. R. (2012) El lugar de la acción en los talleres de arteterapia. Trabajo fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/17684/>

Thomsen, E. (2011). Fundamentos de Arte terapia. En Mateos Hernández, Luis Alberto. (Coord.), Terapias artístico creativa: Musicoterapia, Arte terapia, Danza Movimiento Terapia, Drama Terapia, Psicodrama (pp. 195- 216). Salamanca: Amarú Ediciones.

Asociación profesional española de Arteterapeutas (ATE). <http://www.arteterapia.org.es/que-es-arteterapia/>

LA ESTUDIANTE RUMIANTE

REGINA GUERRA GUEZURAGA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
REGINA_RAMONE@HOTMAIL.COM

Resumen:

El presente artículo trata sobre cómo el trabajar desde la educación y las artes visuales puede llegar a plantear una investigación autoetnográfica a cerca de la identidad docente en educación artística. La autora parte desde su proyecto de investigación de tesis para contar desde un punto de vista local una realidad social que conforma identidades. Se utiliza la biografía para realizar un repaso a la conformación de la identidad como investigadora y estudiante en artes desde la educación primaria hasta la fecha, mediante imágenes y experiencias que se centran en los escenarios académicos y que traspasa a escenarios mas personales. Se subraya la importancia de la biografía en la formación docente y el papel que el arte tiene en el proceso de la conformación identitaria, donde se cuestiona la idea de la vocación docente y también la artística, es decir, se rechaza la idea de artista genio y profesores vocacionales. Es un proceso de aprendizaje no finalizado donde se permite encontrar un lugar donde sentirse bien en consonancia con los deseos rizomáticos, que en este caso han llevado a la investigadora a la docencia en artes..



Palabras clave: Cultura Visual, Educación Artística, Biografía, Docencia, Identidad

Abstract:

This article discusses how working from education and visual arts can shape auto ethnographic research about teacher identity in art education. The author uses her thesis research project to share a social reality from a local standpoint that shapes identities. The biography is used to perform a review of the formation of identity as a researcher and art student from primary school to date by using images and experiences that focus on academic settings but also applies to more personal settings. The importance of biography is highlighted in teacher education and the role that art has in the process of identity formation, where the idea of teaching education is questioned and artistic. For example, the idea of the genius artist and vocational teachers is rejected. It is an incomplete learning process where finding a place to feel well in line with rizomatic desires is allowed, which in this case has led the researcher to art education.

Key words: Visual Culture, Art Education, Biography, Teaching, Identity

Introducción:

El siguiente artículo se narra desde la perspectiva de una estudiante de doctorado (la misma escritora) que mediante la metodología narrativa se adentrará en su biografía con el fin de poder retratar una problemática real: la formación y construcción de la identidad docente. El título sirve como metáfora para describir

una parte de este proceso que es de suma importancia, como la capacidad de reflexionar en torno a la experiencia escolar o académica del docente o del alumnado que se prepara para serlo.

Al partir del trabajo de investigación de la propia autora, las reflexiones que ésta realice serán en su mayoría a partir de experiencias como estudiante y como docente llevadas a cabo en diferentes etapas de su vida. Así mismo, se rescatarán reflexiones y acciones que pueden proceder de épocas distintas pero que en realidad se centran todos en torno a una problemática: la educación y más en concreto la educación artística. Por eso, este artículo estará escrito en primera persona para hacer hincapié en el carácter autoetnográfico del texto (y de la investigación la autora).

A quienes no estén familiarizados con las metodologías narrativas y en concreto con las investigaciones autoetnográficas, veo oportuno aclarar que este tipo de investigación es, según Carolyn Ellis y Arthur Bochner (2000) “un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal y cultural”(Ellis y Bochner, 2000: 733 en Porres, 2012: 48) Este tipo de investigaciones ayudan a la reflexión sobre el yo, sobre nuestra identidad personal que luego transforma nuestra identidad profesional ya que como comenta Bolívar (2007)

La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. (...) La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores). (Bolívar, 2007)

Este artículo, no está escrito desde un marco científico, ni cuantitativo. No pretende mostrar una verdad, ni siquiera una manera correcta de entender el arte, la educación o la educación artística. Este artículo trata de llevar a reflexionar al lector sobre su propio aprendizaje a lo largo de su vida y mostrar la importancia de la manera en la que nos acercamos al terreno educativo.

La estudiante Rumiante:

La razón por la que la que utilizó el término “estudiante rumiante” viene dada de esa reflexión misma llevada a cabo en un proyecto de colaboración con otros docentes de educación artística llamado ARTikertuz. Este proyecto coordinado por la doctora Estitxu Aberasturi, pretende a modo de encuentro entre lo/as educadore/as ahondar en las necesidades de lo/as docentes de educación artística y sacar a la luz las problemáticas entorno a la misma. Mi papel en el proyecto es la de observadora participante, ya que por un lado pertenezco al ámbito de la educación artística como docente no académica y como estudiante de doctorado participo activamente en las dinámicas de los encuentros, y por el otro, me apoyo en el proyecto con el fin de investigarlo para mi tesis.

Empezamos la primera sesión con un par de preguntas con la intención de iniciar una presentación de los participantes. Para ello se le entregó al grupo post-its en el que los presentes debían definirse mediante dos preguntas concretas: ¿Quién eres? y ¿Qué haces?

Ante estas preguntas y teniendo en cuenta el carácter investigador no docente de mi identidad, me definí como estudiante. Describí mi qué hacer como un proceso de leer, reflexionar, escribir, reflexionar, volver a leer, reflexionar, escribir... y según lo iba escribiendo me

venía la imagen de una vaca rumiando, es decir una vaca que come su hierba, pero que la retiene dentro de su estómago con la finalidad de regurgitar para volverlo a remasticar y volver a tragar, y así extraer el máximo valor nutritivo¹. Y ¿Por qué me vino esto a la mente? Pues en realidad porque me parece que es la metáfora visual más parecida a la manera en la que reflexiono, y por otro lado, (hablando de reflexionar) porque la misma palabra reflexión, significa hausnarketa en euskera (mi lengua materna) que a su vez, significa rumia en español.

Darme cuenta de este juego de palabras no hizo más que evidenciar la manera en la que asimilamos la información que nos llega del exterior desde los mass media. Siempre me ha parecido que nuestra labor como docentes en artes es la de preparar al alumnado para masticar dicha información. Entendiendo que la información que el alumnado obtiene tanto en el ámbito escolar como fuera de él, viene masticado de fábrica, es decir, que las imágenes nos presentan discursos que damos por hecho y que no cuestionamos ni debatimos en ningún área de la educación. Incluso el currículo escolar al igual que la historia del arte, son conocimientos que vienen dados desde un punto de vista privilegiado y que nunca o pocas veces se cuestiona. Dar herramientas para que el alumnado pueda darse cuenta de estas relaciones de poder y romper con los estereotipos artísticos es lo que motiva entre otras cosas este artículo y mi incursión en la educación artística.

La estudiante que todavía no ha llegado a ser docente o cómo romper con la idea de la vocación docente:

Cuando de pequeña nos preguntaban a mis amigas y a mi qué es lo que queríamos ser de mayores, yo siempre respondía lo mismo:

interina de portal. Me gustaba limpiar en casa (sin necesidad de que nadie me lo sugiriera, a excepción de la sociedad dado mi condición de género) y cuando veía a la mujer que limpiaba el portal de mi casa, no se me ocurría un trabajo mejor. Al igual que dejaba a muchos adultos con la boca abierta por la soltura con la que contestaba a esta pregunta (a día de hoy mi madre sigue contando esta anécdota), también se quedaban alucinando por la otra profesión que elegía: ser monja. Esta afirmación es muy reveladora para mí, porque fuera de la idea religiosa y espiritual, mi fijación con las monjas venía de mi educación. Fui educada en un colegio de monjas carmelitas y aunque en la época en la que yo estudiaba ya no quedaran mas que tres monjas como profesoras, la presencia de estas me inquietaban. Con cinco o seis años me fijé en la hermana de la profesora de la clase de al lado que siempre nos venía a visitar. Esta mujer era una monja del centro y había ejercido de profesora siempre, aunque a mi personalmente no me había dado ni una clase. Cuando luego yo reflexionaba sobre su qué hacer en la vida (es decir el ser monja y tener todo el tiempo del mundo para hacer cosas mundanas y además dar clases) me embriagaba una sensación de tranquilidad y a día de hoy como estudiante rumiante que me autodenomino, me hace pensar en que quizás ese fue el primer paso hacia mi relación con la educación.

En el colegio no destacaba en nada en particular, me gustaba el arte, la química, la biología, la literatura... por lo que elegir el camino o la rama académica fue muy duro.

Al final me decanté por estudiar el bachillerato artístico porque las asignaturas eran diferentes a las de la escuela y porque en principio mi intención era estudiar para ser protésica dental (por lo que ya van tres profesiones diferentes entre sí) y para ello lo que

necesitaba era tener dibujo técnico. El bachillerato pasó de manera rápida y para cuando me di cuenta otra vez tenía que elegir. Esta vez la carrera.

En mi cabeza había diferentes opciones, pero al final elegí Bellas Artes ya que me ofrecía la parte práctica y teórica del arte y eso me gustaba. Una vez en la carrera, en el segundo año concretamente, otra vez llegó el turno de elegir especialización. Yo no tenía claro que era lo que quería estudiar, así que pensando en mi futuro profesional decidí elegir Restauración y conservación de obras de arte. Otra de las razones que me llevaron a elegir esta rama fue que me parecía muy paradójico e interesante el hecho de que en una facultad de artes se diera la

1

<http://es.wikipedia.org/wiki/Ruminantia> obtenido el 09/04/2015 a las 19:00

asignatura de química. Me gustaba la sensación de aprender de las reacciones químicas entre elementos, saber qué tipo de rayos y maquinas servían para analizar las obras de arte... Aun así, no me gustaba el ambiente tan competitivo que había entre mis compañeras, al igual que me desagradaba la falta de tacto de algunas docentes de la materia.

Haciendo una pequeña reflexión a cerca de lo que a mi verdaderamente me motivaba en la facultad, me di cuenta que el análisis de imágenes y el proceso artístico posterior con ellas era lo que realmente me gustaba. Ahondé en mis experiencias en la facultad y en el resto de instituciones académicas donde me formé y me di cuenta de que la educación o la transmisión de información o conocimientos siempre había estado ahí. Fui consciente de lo que

realmente se me daba bien, y de lo que realmente quería ser: docente en educación artística.

Todo esto me llevó a elegir las asignaturas optativas de pedagogía y didáctica en artes plásticas y a seguir con las demás asignaturas de análisis y proyectos que tanto me gustaban. Me di cuenta de que me tocaba volar sola, es decir, hasta la fecha (pese a seguir deseos míos) me dejaba llevar por mis compañeras de estudio de restauración que se apuntaban a todo tipo de actividades de la rama y a las que veía brillar en lo que hacían. También me dejaba llevar por cierto “borreguismo”, es decir, buscaba la aceptación social o académica, esto es, el seguir un camino solo por la finalidad de encontrar un trabajo. Por mi parte, dejé de sentir esa obligación de aceptar trabajos y proyectos por el mero hecho de ganar créditos y empecé a dedicarme a aquello con lo que disfrutaba.

Con esta narración sobre mi elección profesional pretendo visibilizar la manera en la que el alumnado se tiene que posicionar ante la educación y su futuro laboral. Me refiero a que la vocación no existe en la manera en la que nos quieren hacer creer, es decir, como una determinación hacía una salida laboral que se piensa no-influenciable en la identidad de quien la lleva a cabo. En mi caso, mi elección de seguir el mundo de la docencia en artes vino dada después de una reflexión en un momento de inflexión en mi carrera, de darme cuenta qué es lo que me motiva y qué es lo que mejor se me da. Lamentablemente en muchos casos no ocurre lo mismo. Estudiantes de ingenierías, de matemáticas, de biología o de historia, viendo que no encuentran salida como especialistas en su materia, deciden ir por la vía de la educación frustrando así su vocación profesional. Por eso encuentro importante la formación de

la identidad profesional como resultado de un proceso largo que “se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión” (Bolívar, 2007). Por eso las experiencias escolares vividas “desempeñan un papel clave en ese proceso” así como “el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial de la facultad después, los inicios del ejercicio profesional; todo ello condicionará positiva o negativamente al alumnado” (Íbid.)

La estudiante que cuestiona las prácticas de sus profesores y la suya propia:

Siguiendo con lo anterior, subrayo que un/a docente no se “crea” en la facultad, ni siquiera en las clases de formación de profesores. Se crea en la interacción con lo/as docentes que han sido parte de su formación personal y en la posterior práctica en las aulas. Desde el momento en el que nos damos cuenta de que hay algo que falla en algún/a profesor/a que no nos gusta, o en la manera en la que nos está ofreciendo su saber, ahí es donde surge el primer atisbo de docente en nosotros. Me refiero a que de alguna manera, en el momento en el que somos estudiantes sabemos lo que conlleva ser docente porque lo vemos en la escuela. Los comparamos y decidimos cual es nuestro/a favorito/a, elegimos asignaturas en base a quiénes las dan, nos acercamos más a ello/as según el tipo de personalidad que muestran en el aula. Y es que la identidad docente es “un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (Cattonar, 2001, 2006 en Bolívar, 2007). Pero se nos escapa un gran detalle: el que un/a

docente sea de una manera o de otra en el aula, no significa que sea así en la vida real. Recuerdo que en educación secundaria obligatoria tenía a un profesor de sociales que era un

muerdo en sus clases. Cogía el libro, lo abría por la página que habíamos dejado la vez anterior y comenzaba a leer todo aquello que quería que subrayáramos. Era una tarea soporífera ya que su tono era muy neutro y lo único que hacía era leer. Años más tarde cuando fuimos de viaje a esquiar con el colegio, él fue uno de los profesores que se animó a llevarnos. He de decir que en este viaje conocimos a un profesor distinto, cercano y simpático, una persona muy diferente del profesor al que estábamos acostumbrados. Con esto quiero explicar (como anteriormente he mencionado) que en muchas ocasiones las razones por las que elegimos ser docente no siempre tienen que ver con la elección de nuestra propia carrera a estudiar y eso mismo nos puede llegar a frustrar en un futuro.

Antonio Bolívar hace referencia a esto cuando dice que “la identidad profesional (para qué estoy estudiando, lo que voy a hacer y ser) debe formar parte -de modo integrado- del plan de estudios de la propia carrera, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional”. (Bolívar, 2007)

Como ya se ha dejado constancia anteriormente, estudié la carrera de Bellas Artes y lo que Bolívar menciona arriba es lo que en cierta manera encontré en la facultad. El hecho de que exista asignaturas como pedagogía y didáctica de las artes plásticas en el centro, refleja que ésta es una de las salidas profesionales más comunes o a tener en cuenta en la carrera. Este golpe de realidad choca a su vez con los deseos de quienes se adentran en el mundo del arte con la intención de convertirse en artistas y poder vivir de ello. Me hace pensar lo que en su día nos comentó uno de los profesores

que tuvimos en el primer año académico en la facultad: que cada seis años solamente sale un artista de la facultad que sea capaz de tener reconocimiento y con capacidad para vivir de ello.

He de decir que la asignatura de pedagogía me sirvió mucho, no sólo por todas las teorías que aprendí a cerca de la educación artística, si no porque la profesora que nos daba la asignatura nos mandó hacer una redacción contando y analizando (utilizando las teorías que habíamos aprendido) nuestra relación con la educación artística. Debíamos de describir qué tipo de profesores que habíamos tenido, lo que nos gustaba de ellos, la manera en la que nos daban las clases, nuestra implicación en ellas, los dibujos que hacíamos... Me impliqué mucho en este trabajo y realicé un análisis tan completo, que a día de hoy utilizo este texto para formular este artículo y mi tesis. Es más, la primera frase del trabajo es toda una declaración de intenciones:

“Mi educación artística a lo largo de los años como estudiante nunca fue vocacional como puede serlo ahora, en mi opinión fue casual. Es decir, desde pequeña era consciente de que sabía dibujar, pero no lo veía como algo que sabes que se te da bien y que será determinante en tu vida como puede que lo vieran otras personas. Siempre he tenido mas en cuenta el concepto artístico que el aprendizaje mismo de la técnica”²

A lo largo del texto, al volverlo a leer, encuentro comentarios y experiencias en mi vida que me han ayudado a formarme como investigadora y que remiten a una realidad educativa. Por ejemplo, en un momento hablo sobre mi negación a seguir en clases particulares de dibujo porque veía que no tenía que ver conmigo. Mi oposición a este tipo de educación artística (muy académica)

conecta con la idea que cita Felman (1987:79) en Elisabeth Ellsworth (2005a) acerca de la ignorancia:

La ignorancia, sugiere Lacan, es una pasión. (...) La ignorancia, en otras palabras, no es otra cosa que el deseo por ignorar: su naturaleza es menos cognitiva que performativa (...) no es una simple falta de información sino la capacidad -o el rechazo- para reconocer la propia implicación de una persona en la información (Felman, 1987:79 en Ellsworth, 2005a:65).

Y si tenemos en cuenta esta idea de la ignorancia como una acción y no tanto como un estado cognitivo, llegaremos a entender que en cierta manera nuestra práctica educativa debe de trabajar

2 Primeras frases del trabajo de pedagogía realizado en el curso académico de 2008/2009.

a su vez con la ignorancia del alumnado no desde la negación de ésta o su observación como algo pasivo, sino a modo de ayuda o unión. Porque el “odio o el miedo a la propia implicación en aquello que se enseña puede hacer olvidar o ignorar o no oír un rechazo activo, aunque inconsciente” (Íbid.: 66)

Cuando realizaba las prácticas del máster de formación de profesorado en secundaria, mi intención era la de realizar una unidad didáctica con el alumnado de 4º de la E.S.O. sobre las representaciones de género en los medios visuales. La elección del tema vino después de una observación realizada en la primera parte de las prácticas donde vi que uno de los alumnos de ese curso utilizaba la palabra chica a modo de insulto a sus compañeros, y en ocasiones compañeras. El propósito de la unidad didáctica era la de dar al alumnado herramientas con las que poder relacionarse con las imágenes de su Cultura Visual, con la intención

de detectar representaciones sexistas en estos. El grupo, pese haber visto el tema en anteriores ocasiones participó activamente en las actividades programadas a excepción de una alumna. Esta estudiante debatía todas las imágenes que pasaba e incluso discutía conmigo sobre las razones por las que yo pensaba que una imagen era sexista. Pese a que esta alumna se comportaba así de rebelde con todos los demás miembros docentes del centro, me pareció interesante encontrarme un rechazo o un punto de vista contrario al que yo ofrecía. Este comportamiento lo relaciono con lo que Maria Acaso (2009) citando a McLaren afirma sobre que los estudiantes “ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y por la justicia social como una amenaza para sus contenidos ideológicos generales. (...) Son reticentes o contrarios a cuestionarse los significados ya que prefieren vivirlos” (McLaren, 2007: 38).

Por eso pienso que a la hora de elegir una unidad didáctica para trabajar con el alumnado, es interesante tener en cuenta esta reflexión, sobre todo si queremos utilizar la Cultura Visual del alumnado a modo de reflexión y aprendizaje crítico. Pero lo que también quiero sacar a relucir aquí es la razón o el origen de elegir un tema u otro, una metodología concreta u otra, innovar la educación artística utilizando otro tipo de problemáticas o partiendo desde la propia biografía del alumnado y el/la docente, o reflexionar sobre lo que nos ha llevado a impartir la materia de la misma manera en la que nos la han enseñado.

La estudiante que utiliza la Cultura Visual como construcción identitaria, artística y de género:

Fue en el máster de Artes Visuales y Educación que cursé en Barcelona cuando me di cuenta de la importancia de la reflexión en

torno a la educación de uno y en relación con las imágenes que nos acompañan en nuestra formación.

Cuando realicé el máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, mi idea no era seguir investigando en educación o en artes, mi intención en un principio era la de profesionalizarme después. Pero hubo un click en mi cabeza y en la forma en la que lo/as docentes se presentaban y enseñaban las asignaturas que hizo que reflexionara sobre mi propia identidad de género. A pesar de saber que las representaciones de la cultura visual repercuten la manera en la que miramos la realidad, nunca había sido consciente de que estas representaciones también repercuten en la manera en la que nos miramos como individuos. Empecé queriendo analizar imágenes y artefactos sobre la música popular y el rock con la intención de comprender qué es lo que me llevó a decir a la edad de once años que las chicas no saben tocar música. Me interesaba saber qué tipo de imágenes abundaban en la cultura visual de la música con el fin de visibilizar una cosificación de las mujeres en el mercado de la misma. Cuando necesitaba de una metodología para llevar a cabo el TFM, me di cuenta que lo mejor que podía hacer era realizar una autoetnografía para tratar de visibilizar desde mi experiencia y relación con las imágenes musicales una problemática en torno a las representaciones de género en los medios visuales.



Al mirar los dibujos realizados en mi infancia me encuentro con muchas referencias musicales y de la cultura visual con la que me relacionaba. Por ejemplo, una vez cuando en la asignatura de plástica en primaria nos dejaron hacer “dibujo libre” a mí se me ocurrió hacerle un dibujo a mi hermano con los nombres de sus bandas de música favoritas. Para ello, a parte de dibujar el nombre

de los grupos, también utilizaba dibujos ilustrando el significado del nombre del grupo o intentaba representar el logotipo de la banda (imagen de la izquierda). Pero el uso de la representación musical no solamente la encuentro en mi infancia, sino que a lo largo de mi carrera también me inspiré en estas representaciones musicales para hacer artefactos para diferentes asignaturas.

La elección de los temas venían dados desde mis gustos musicales, es decir, cuando tenía tiempo de sobra en la universidad, subía a la biblioteca y

fotocopiaba las imágenes de mis ídolos musicales. Entonces se me ocurrió que podía utilizar esas imágenes para crear collages y también

cuestionar los géneros de los protagonistas de las imágenes. Todo ello me llevó a realizar fotografías que tuvieran cierta actitud “rock-era” y a usar esas imágenes para realizar más composiciones y collages. Además de crear artefactos para algunas de las asignaturas de la carrera, también realice camisetas con estas imágenes que más adelante utilizaría para reflexionar sobre la producción de uso de la cultura visual juntándolo así con los estudios culturales Neo-Gramscianos que se basan en la proposición de que la gente hace cultura popular a partir del repertorio de bienes de consumo que le proporcionan las industrias de la cultura (Storey, 2002: 172).

Las reflexiones que realicé en el máster me valieron para darme cuenta de que las imágenes dicen mucho de nosotros y que nuestra labor como audiencia es reflexionar sobre ellas y sobre las experiencias que vivimos en torno a estas en la formación de nuestra identidad. Por lo que, como apunta Gillian Rose (2001) “It is

important to consider how you are looking at a particular image and to write that into your interpretation. ... call to reflexivity. (Rose, 2001, p.28)

Reflexionar sobre las imágenes que nos rodean es algo que he intentado llevar a cabo en mis prácticas escolares (y me refiero a prácticas en sentido literal, ya que todavía no he ejercido de docente, pero si de docente en prácticas). Mi intención con el alumnado ha sido el de intentar que mediante las imágenes y las herramientas que les pueda ofrecer ser conscientes de cómo la realidad está construida y de que las imágenes, volviendo a Gillian Rose, no son inocentes. Por eso a parte de crear en las prácticas del máster de formación del profesorado una unidad didáctica con el alumnado de cuarto de la E.S.O. sobre las representaciones de género en los medios de comunicación, también quise llevar a cabo una dinámica de trabajo con el alumnado de primero de la E.S.O. sobre como se construye la imagen de un grupo (portadas de disco, videoclips, fotos de promoción...). Pero como no se pudo llevar a cabo, diseñé un primer acercamiento al tema donde el alumnado tenía que escribir sus gustos musicales y señalar donde los veían, si consumían sus imágenes... y luego realizar una portada de un disco de su grupo favorito. Este acercamiento fue muy interesante y divertido para el alumnado con lo cual, me quedo con las ganas de saber como se hubiera desarrollado las dinámicas en su totalidad. Aun así dejo aquí varias imágenes de los dibujos realizados por el alumnado:



Conclusiones o la estudiante que no es docente, pero que gracias a ser estudiante sabe lo que conlleva serlo:

Tras contar de forma narrativa la forma en la que me he formado como docente en artes, sólo decir que a modo de conclusión veo la educación artística como un rizoma, es decir como algo que “no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. (...) rizoma tiene como tejido la conjunción “y... y... y...”” (Deleuze y Guattari 2003: 56) y así es como la he querido mostrar en este artículo. Empezando por la idea de que la vocación docente no existe (o por lo menos no ha existido en mi proceso de formación de manera consciente) y de que todos tenemos capacidades docentes. Tal como dice Tardif (2004), “los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcesiones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar, por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo” (Tardif, 2004: 54 en Bolivar, 2007).

Trabajar desde esta asunción nos permite mirar al alumnado y a nosotros mismo/as como el resultado de las relaciones escolares y personales a lo largo de nuestra existencia. Teniendo en cuenta que la manera en la que hemos aprendido nos lleva a enseñar de una manera similar o a decidarnos ir por otro camino, reflexionar acerca de ello es lo más sensato. Ser conscientes de que mediante la educación artística podemos hacer que el alumnado y los mismos miembros docentes puedan tomar su biografía como punto de base para trabajar el arte, conocerse y darse a conocer. Reflexionar como rumiates, tratar de aportar nuestra propia saliva a lo que estamos analizando, nos mantiene en contacto con lo que somos y lo que queremos ser, saber, enseñar y aprender.

Bibliografía:

Acaso, M. (2009) La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales. Madrid: Libros de la catarata.

Bolívar, A. (2007) La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. En Estudios sobre Educación 2007, 12, 13-30. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

Deleuze, G. y Guattari, F. (2013), Rizoma: introducción. 8a edición. Valencia: PRE-TEXTOS
Ellsworth, E. (2005a) Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la

direccionalidad. Madrid: Akal

Porres, A. (2012) Relaciones pedagógicas en torno a la Cultura Visual de los jóvenes. Barcelona:

Octaedro.

Rose, G. (2001) Visual Methodologies. An introduction to the interpretations of visual materials. London: SAGE

Storey, J. (2002) Teoría cultural y cultura popular. Barcelona: Octaedro.

DANCE AS A VISUAL ART

GLIŃSKA, ANNA – LACHOWICZ OPOLE UNIVERSITY, POLAND

Keywords:

Dance, prisoners, visual art, socialization

Abstract:

I would like to present my project "Island: - it is about using the dance to make a therapeutic process with prisoners (women and men) in polish arttherapy as a new way to correcton. Dance can be in this project also a visual art.

PORTFOLIO: MORE THAN JUST AN ART COMPETITION?

GREGORY, PETER
CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY

Keywords:

Gallery education; art competition; collaborative project

Abstract:

For several years, the Turner Contemporary gallery, Margate has successfully run a children and young people's art competition – originally called 'PageTurner'. In 2015 the project was renamed 'Portfolio' and was developed and hosted by Canterbury Christ Church University. This presentation outlines how the competition has worked in practice and the lessons which have been learned by the collaborations between the gallery, university, schools and local families. A range of data has been analysed and will be used to pose new questions about the depth of 'success' and ways in which the project could be developed further.

A REVIEW OF ASSESSMENT INSTRUMENTS IN ARTS EDUCATION

HAANSTRA, FOLKERT
AMSTERDAM SCHOOL
OF THE ARTS, THE NETHERLANDS

Keywords:

Assessment Review study

Abstract:

Since schools are increasingly encouraged to monitor and assess the development of students in the domain of arts education, there is a growing need for high-quality assessment methods and instruments. There is, however, disagreement about how to appropriately assess competencies aimed at in arts education. Literature on assessment in arts education shows a broad variety of assessment methods and instruments and reveals the complexity of assessment in this domain. This paper reports on a review of literature about assessment instruments in arts education (dance, music, theatre and visual arts) at the primary and secondary level. The study was carried out by researchers from the University of Amsterdam and the Amsterdam School of the Arts in the Netherlands. The study resulted in an overview and discussion of a) types of instruments described in peer reviewed journals in 2000-2013, b) description

of what has been measured by the instruments, and c) information regarding the quality of the assessment instruments. A total of 153 instruments for assessment in arts education were identified. Most of the instruments concern music skills, followed by visual arts and dance, while theatre lags far behind in the number of instruments found. The ranking may be due to the traditional positions these subjects hold in education. An interesting difference between the disciplines is that in the visual arts, the assessment is directed to both product and process, whereas, in the performing arts, the assessment is almost exclusively directed to the end product. We realize this selection does not cover anywhere near all of the instruments that are used in every day classroom assessment in the arts. By limiting the search to peer-reviewed journals and articles that include measurements of quality of assessment, we hoped to identify research-based instruments. As far as the quality of the instruments is concerned, the articles did report on reliability and validity, but they hardly mentioned transparency, fairness, and feasibility. One can find reports on these aspects in professional publications for arts teachers, but not in the peer reviewed journals we reviewed. We hope our overview of available research-based methods and instruments helps schools, teachers, and researchers in the field of arts education choose forms of assessment that are in line with their approach to arts education and the competencies they aim to develop in their students.

BECOME YOUR OPPOSITE PERSON- PARTICIPATION AND COMMUNICATION BY VISUAL REPRESENTATION

HÄGGSTRÖM, MARGARETHA (UNIVERSITY OF GOTHENBURG, SWEDEN)

Keywords: Aesthetic Learning, Inclusive Pedagogy, Photo Elicitation, Participation.

Abstract

The purpose of this paper is to present and discuss the findings from a study investigating the potential of an aesthetic approach to an inclusive pedagogy. Research questions:

How can we design aesthetic methods to assist high school students, who need scaffolding, socially as well as mentally, with engaging in group activities and individual learning processes? How may aesthetic methods assist these specific high school pupils with deeper self- understanding and confidence according to their sense of shortcomings and failures?

How do these pupils experience and think of the aesthetic methods practiced in the study? Aesthetic learning activities in this study are designed to provide pupils with opportunities to express themselves, to get to know each other and learn something about themselves and to communicate in different ways.

One of the methods used was photo elicitation, which is a visual method where you use photos and images to elicit views, storytelling, personal meanings and values. This method was combined with performing art and drama exercises.

In the study I used a variety of data sources and analysis methods: Classroom observations, photo elicitation, interviews and aesthetic products of pupils. Findings indicate that these aesthetic methods help these specific high school students to participate on their own conditions and help them communicate. Furthermore their self-confidence will increase.

Introduction

To find your pupils' willpower you need an honest curiosity concerning the pupils' everyday life, an interest for young peoples' culture and respect for their life. When you work with pupils who need extra concerns, no matter the reason for that, you need to understand the demands of every individual. Therefore, as their teacher, you have to be responsive to their needs and to be open-minded regarding different ways of communication, in order to realize an idea of participation based on your pupils' prerequisites. One way to meet pupils' desires and wishes to be seen and to participate is the method of photo elicitation combined with performing art.

Alienation or meaningful and purposive education

As human beings we always seek for and strive to make different contexts as meaningful as possible (Wenger, 2004, Illeris, 2007, Säljö, 2000, Rostvall & Selander, 2008, Saar, 2005). To our relief, we have different signs, such as language, gestures, images and more (Kress & van Leeuwen, 2001, Selander & Kress, 2010). However, it is first in the social interaction these characters become meaningful (Vygotskij, 1978, Illeris, 2007, Säljö, 2000). In school today we have difficulties producing meaningful education for our pupils (Sernhede, 2006, Tiller & Tiller, 2003, Gärdenfors, 2010). School has become more theoretical with fewer relations to pupils life-world.

Participation is a key concept for learners regardless of age, as is social interaction and communication (Ahlberg, 2001, 2007, Åkerström, 2014, Nordevall, 2011). In contrast to traditional pedagogy, student-centred learning is characterised by innovative methods with the intention of inter alia support student's motivation, encourage peer communication and promote discovery and active learning, theories we recognise from Dewey, Vygotskij, Piaget and more. Yet, higher education still relies on traditional manners (Hedin, 2006).

To prohibit high school pupils a sense of alienation from their education, we need to engage the pupils through meaningful content, didactics and methods.

Aims and research questions

The aim of this paper is to present and discuss the findings from a study investigating the potential of an aesthetic approach to an inclusive pedagogy.

Research questions:

How can we design aesthetic methods to assist high school students, who need scaffolding, socially as well as mentally, with engaging in group activities and individual learning processes? How may aesthetic methods assist these specific high school pupils with deeper self- understanding and confidence according to their sense of shortcomings and failures? How do these pupils experience and think of the aesthetic methods practiced in the study?

Theoretical background and framework

This paper focus on an inclusive approach to learning processes, based on aesthetic pedagogical ideas. These ideas are based on a) sociocultural view on learning, b) Design for Learning Theory, c) the theory of aesthetic learning processes and d) critical literacy. This theoretical framework is influenced by Brewer & Hunter (2006), who describe the foundations of multimethod research. Thus, the complexity of pedagogy and didactics may not be described or analysed on the basis of a single solid theory, but from a composite theory.

Multimodal Perspective

All communication is multimodal, i.e. it consists of several interacting semiotic systems (Kress & van Leeuwen, 2001). From a multimodal perspective learning is seen as a process, which is characterized by an increasing ability to use different semiotic systems (Kress, 2010, van Leeuwen, 2006). The more forms of expression we master the greater communicative abilities we have (Selander & Kress, 2010). A multimodal perspective on teaching and learning processes highlights the importance of using different modes such as aesthetic expressions as tools for learning (Danielsson, 2011).

Multimodal education may provide a more engaging and meaningful experience and a deeper knowledge (Elmgren & Henriksson, 2013, Hinnersson, 2010, Hedin, 2006). This perspective is a foundation for Design for Learning Theory, developed by Selander (Rostvall & Selander, 2008). This theory highlights the need of a broader understanding of learning where transformational and interactive processes are central issues (Kress & Selander, 2011). Jewitt (2008) discuss meaning making as a multimodal process and that the teacher and learners are creating representations while interacting during class. Kress & Selander argue that the perspective of design for learning is —a way to configure both communicative resources and social interaction|| (Selander, 2008:11). This indicate that design for learning theory relies on a social culture perspective, in addition to a pedagogy of pragmatism and progressivism, and on social semiotics which highlights communicative processes (Selander, 2011, Selander, 2010). Selander claims that this theoretical approach on learning changes the positions towards information and knowledge, and that teachers design processes of learning, as well as pupils design their own learning. He argues that, as the designers teachers and pupils are, the question raised is how one may use material resources in a specific situation and environment in the best way. The importance of the use of different modes and media in the process of identity construction is essential for the understanding of learning activities in this study.

A Sociocultural view on Learning: 3 basic conditions

Learning is dependent on the specific situation in which learning takes place.

Includes physical environment in addition to individuals pre-understanding in terms of experience, knowledge and skills.

Learning always occurs in the context of a specific culture.
(Vygotskij, 1978, Lave & Wenger, 1991, Dysthe, 1996, Säljö, 2000).

Aesthetic learning process

Numerous studies have been conducted on the impact of Aesthetic processes on learning (Bamford, 2006, Aulin-Gråhamn, Person & Thavenius, 2004, Aure, Illeris & Örtengren, 2009, Austrin & Sørensen, 2006). Meaningfulness, participation and self-confidence are recurrent key words when describing the effects of art as a Pedagogical tool (Drotner, 1991, Danielsson, Graviz & Odelfors, 2010, Häggström, 2013). Cultural Democracy, a concept from Community Art- movement in the 1960s, has a renaissance today, as a result of our modern multi-cultural society. This concept includes an understanding of empowerment, through active participation in creative processes (Pringle, 2008) and that learners are becoming both involved and preoccupied by aesthetic work (Ziehe, 1993). In this sense, a social cultural perspective is central (Vygotskij, 1978). In this study, art plays a crucial role, both as a research approach and as a study object.

3 main points:

The idea behind theories about aesthetic learning processes is that person's knowledge develops through her senses (Austrin & Sørensen, 2006).

Learners need to use and process information, not just remembering it (Marner & Örtengren, 2003).

We want learners to get away from the superficial and passive reception by working with creativity, reflection and understanding.

Aesthetic knowledge construction: 3 starting points

Build on students' subjectalizing, that is, to meet students' need for identification (Ziehe, 1982).

Activate deep knowledge by involving emotions, recognition and students' own experiences of learning processes.

Art as a pedagogical tool is based on a holistic approach and integrated thinking without distinction between reason and emotion, mind and heart, body and soul.

The Potential Space – a location of cultural experience.

Aesthetic learning processes are transcendent and may exceed our perception of reality. The aesthetic mediating enables to accommodate incoherent, disconnected, emotional experiences into a notional overall structure (Hohr & Pedersen, 1996). Between our reality world and the self, a third area, the potential space, exists, consist a meeting-ground between reality and the self, between subject and object. This is where children's play and art-making are conceivable (Winnicott, 1971). In this study, the potential space plays a crucial role.

Visual Literacy

Seeing and visualizing is considered culturally embossed, which implies that we might speak of a normalized seeing (Mirzoeff, 1999). It requires an effort to see beyond the expectation of the universal opinion or attitude which can be referred to identity construction. The practice of visual and aesthetical experiences due to everyday life is studied as a cycle of social and cultural practices of seeing (Mirzoeff, 2002). To be involved in the multimodal landscape of today you need to develop pictorial skills, to become visually literate (Mitchell, 1995, Elkins, 2010, Illeris, 2008, Gilje, 2010). Visual literacy

is the ability to see both with the eyes and to see with the mind (Debes, 1968, Ausburn & Ausburn, 1978, Bamford, 2003).

Making pictures or photographs will have an impact on how you will remember your underlying idea, and how you will think and talk about the image. Your image will then have an impact on your understanding of the phenomena that you orchestrated and expressed (Eriksson, 2009). This understanding provides a mental picture of a specific part of the experience, which could be a person's thoughts, fantasy, understanding or knowledge, and it interacts with your previous knowledge and with former mental pictures. These mental pictures are created by different semiotic systems, like for instance spoken or written languages or visual representations such as photographs, paintings, and film or theatre, and the real environment. Recollections influences our interaction with the context, they form our pre-understanding and are therefore fundamental for our perception.

The learning process in this study started by creating a personality on the basis of —my- friends-book||, and was processed through creative and aesthetic work. This personality was photographed and this photo helps the student to memorize the experience. The artefact of the photo will now build an understanding which will affect the pupils' comprehension of the meaning of this seminar.

Photo Elicitation

Visual Culture draws attention to the visual dimension in human life. In research these perspectives seek to understand human behaviour and culture through images (Mirzoeff, 1999). Visual research methods provide empirical approaches to both image creation and image analysis (Banks, 2001, Collier, 1986, Spence,

1986). Photo Elicitation (P.E.) is a method that positions the participants in centre as a subject rather than a studied object (Clark- Ibáñez, 2004).

P.E. is a visual research interview method, which involves storytelling by the use of photographs (Harper, 2002, Rasmussen, 2004, Lapenta 2011). In this study P.E was carried out several times and builds a foundation of the upcoming seminars.

The basic idea behind the method is to support and encourage the interviewee's to reflection and self-representation. In a study in which I used P.E as a mentoring method the participants said they felt more free to express themselves when images were focused (Häggström, 2012). Using P.E the dialogue changed and broadened in terms of substance and students claimed they got to know themselves.

Working with images becomes significant for the way you will remember the learning object. Thus, your picture will have an impact on your actual understanding of the phenomena that you orchestrated and expressed (Eriksson, 2009, Harper, 2002, Aspers, Fuehrer & Sverrisson, 2004). Harper emphasizes that images evoke a deeper awareness than words (Harper, 2002).

Method

This Study has a qualitative multiple approach design, i.e. different synthesizing procedures (Brewer & Hunter, 2006, Cresswell & Plano Clark, 2010). A qualitative research gives priority to the aims of the research (Morgan, 2014). Focus will be on contexts and interaction and integration, to provide in-depth information about the understanding of concepts, settings and participating pupils. In the study I used a variety of data sources and analysis methods:

Classroom observations, interviews with pupils and student teacher, photo elicitation and aesthetic products of pupils.

The context of this study

This study took place at a high school where pupils can choose between different programs, like social science, natural science, child recreation program and more. There are a specific department for pupils that have special needs of different kinds. Some pupils have missed a great deal of the elementary school education and therefor need to complete their school certificate. Some suffer from a mental health problem, such as depression and anxiety conditions. Others have different functional impairments, physical or mental and some have dyslexia. Some pupils are autistic. A few pupils have drug related problems. Most of the pupils who study at this department have no or little self-confidence. All pupils in this study are 18 years old or older.

The teachers here work in accordance with an inclusive approach in order to create participation, equivalence and accessibility for all pupils. Hopefully the pupils are given the opportunities to develop their ability to communicate and cooperate in different situations and their ability to discuss their situation and attitudes. One way of designing a learning process that will challenge the pupils to participate and communicate is to involve visual representation to their exercises and assignments, and that was what I let my student teacher conduct in a class at the described department above.

Class assignment: Become your opposite person

I will briefly introduce the exercise that are studied and submitted in this paper. The exercise was conducted by a student teacher. Her teaching school subjects are visual art and language art. At the time

I worked at the department 20% of my time, and the rest at the University of Gothenburg. In this class I had a course package consisting four subjects: Swedish (language art), visual art, rhetoric and drama. This course package continued for one semester. We had twelve pupils, 18 years old. We met twice a week. This particular assignment and exercises lasted four weeks. In this paper I focus on one of the exercises called Become your opposite person, and the two first phases.

Phase 1: Introduction and start

The first seminar started by a discussion about Facebook and image analysis and a mini lecture regarding how to take good photographs followed by trying out photographing. At the second seminar the pupils got a My-friends-book page to fill out. But they were asked to describe the complete contrast to themselves, thus, their opposite persons. After doing this, the pupils meet in pairs and interview each other. They got to know each other as well as the opposite persons who would soon become their alter egos.

Phase 2: Create, stage and photograph a character

The next thing to do was to create this opposite person literally by choosing her or his look and visual appearance in every way. If the pupils wanted they could dress up with different costumes, wigs, hats, make up and different props and accessories, but only if they wanted, which all did. When the opposite person was created, it was time to make a setting and to orchestrate one self. The pupil was requested to think of the background, adornments, and the environment and more before the shooting, and to be aware of composition and arrangement, camera angles and perspective, and other elements that are important. Then it was time to photograph,

and it was up to the pupil if he or she wanted to take a selfie, to be assisted by a classmate or the student teacher. The photos were printed, laminated and put on a common wall along with the description of the opposite person's qualities, interests, occupations and one vision: I want to... which tell us something about the opposite persons longings. Thereafter, everyone presented the person to the group.

The following phases included arguing as the opposite person, orally, in written text and in short films. The characters met in different drama exercises before the whole topic ended.

Classroom observations

As being this class' ordinary teacher I knew the pupils quite well, which was a prerequisite for this study, since these pupils were vulnerable at the time. Doing a study within one's own class gives you an inside perspective. This kind of ethnography is sometimes called self- ethnography (Alvesson & Sköldbberg, 2008). This put the researcher in a special position where you sometimes becomes an —emotional pillar|| (Öberg, 2011), and there will at times be an intimacy between the researcher and the participants. Öberg suggests that —it is the analysis that is science, the conversation is art|| (2011:64).

Interview with pupils and teacher student

The interviews have been more like a conversation, a dialogue. I used photo elicitation during the interviews, which means that focus laid on the images rather than the pupil or student teacher. We used pupils' photos and images to elicit views, storytelling, personal meanings and values.

Aesthetic products

The aesthetic products are the photographs, which are presented under result. They are mostly taken by pupils, but by the student teacher too and in some case by me. In this paper the photographs have been manipulated in one way or another, as a safety and care of the pupils.

Result

The task was to create —my opposite person||, through different stages, starting with describing personal qualities, following by assuming a role of a person very much unlike you. By this creation pupils learn something about themselves, at the same time that one may hide behind this new character. This character can say things you would not and behave differently from you. This is a learning process in relation to identity formation (Illeris, 2007).

Opposed to and in contrast with myself – My opposite person

This exercise has a multimodal perspective, which means that we combine different communicative modes as photograph, acting, speaking, body language, text and so on (Kress, 2005). From a literacy perspective students have to analyse, deconstruct and reconstruct, which is a cognitive advanced activity (Janks, 2010), that lead to socially and emotionally development, and that is what the students have to do in these exercises. This pupil, to the wright, orchestrates herself as a person, totally different from herself and then tries a variety of positions before the camera. By changing her approach to the environment and her way of thinking, her knowledge of other people and their situations increases. She said: When I became and act like this opposite person I started to understand how she thinks and how she feels. I changed my

opinions about her and her life. I still feel sorry for her but I also like her, now that I know her and her history.



Identification and Critical Literacy

This pupil has worked with visual design following three steps, according to Janks (2011) and to critical literacy. The pupil started by analyse Facebook Images, to discover and reveal what the images really express, to stage these standards for her own. Next step was to deconstruct Facebook Images, piece by

piece, sign after sign. After uncovering and unmask these images she started to reconstruct by placing herself in different positions in a number of photographs. Referring to critical literacy studies, literacy education should increase the participant's awareness of their situation and circumstances and also confirm and strengthen each person. We require cultural literacy to participate actively in social contexts, functional literacy to manage everyday life and critical literacy to empower and to reveal and expose the authority (Williams & Snipper, 1990). The pupil notes: It felt somewhat good to be this jolly and superficial girl. Maybe I can learn something from her and her way of living. It all started with me being critical and ended up with her being critical to me and my personality.



Learning as action, social participation, development and experience.

As mentioned above, this assignment and exercises have a multimodal approach. It meant that several interlocking communicative ways of expression were encouraged throughout the different phases. In this case pupils were using text to describe their opposite person through a My-friends-book, verbal expressions while meeting each other and when presenting their characters, and visual presentations. They created images by staging themselves and by photographs. Later on they made films and play a part in different drama exercises. This implies that the pupils had to act in social involvement which was quite a challenge for most of them. One pupil said: - I have learned something because I had to meet my classmates in real life, because I



experienced a special situation. This is very different from our traditional lessons.

Construction of one's identity

Learning must be understood in relation to identity making (Illeris, 2007). Especially during adolescence. Through aesthetic work pupils may create themselves, in their seeking for identity and to understand who they really are and becoming. Drotner (1999) claims that aesthetical strategy, design and performance help the teenager in their self-understanding. One pupil put it like this: - It's actually a great fun working like this! You learn about yourself and get to know each other too, even though it's a play and we are just pretending. These exercises are worthwhile and have been happy moments!



While creating their opposite person pupils are elicited to turn in on one self. When they have to describe their opposite person they have to, by implication, discover and visualize their inner person. In this way, these exercises provide an existential dimension to education, which may reach far beyond the goals of separate courses and school subjects. In contemporary art many artists compose themselves like another person; Cindy Sherman is the most known example. This kind of art is called performative reflexivity (Aure, 2011) and as a part of one's self-understanding the artists use the other and the look (Sartre, 1983).

Communication and participation

Communication builds on interpretation of others' messages. Pupils already have experience and knowledge of visual representations, often via Facebook and Instagram. They show that they also have visual awareness and can verbalize their understanding of images and images' influences and effects. They have learned and appropriated this visual knowledge outside the school; it is a part of their culture which teachers should use as a strategy when we design learning situations. Pupils' engagement and participation increase if they are given the opportunity to use their knowledge they have developed on their own time outside school. The gap between school's visual culture as it is represented in art class, and pupils' visual culture is growing (Welwert, 2010). If we work on the basis of our pupils' knowledge of photos in social media we may bridge the gap and we may be brought closer to the pupils. One

pupil comments: - I knew exactly how I wanted to take this photo! I've seen this type of picture many times and have always thought they were pathetic, but now when I've tried myself I think it looks rather good!



Challenge the image of myself

Pupils are asked to use themselves throughout this assignment and exercises. Thus, they are given a chance to question their identity and personality, and their role in different groups. But this occurs in a playful and safe way. Generalized and stereotypical roles can be tried out, examined and be problematized. Social positions as subject and object can be tested. Pupils may mirror themselves in their opposite person. Maybe this person is far from the pupil's image of her, maybe she can identify with this made up person. If we want

pupils to challenge themselves and try new strategies, they need to feel confident, a sense of calm and security, within themselves as well as with one another and with their teacher. One pupil say: - At first, I didn't want to dress up like a woman and put on a dress. Now I feel it was a good experience, and it was good to act like a middle-aged angry lady!

An inclusive pedagogy

Pedagogy based on an idea of inclusion have an ideological perspective relied on United Nations' Universal Declaration of Humans Rights and the Convention on the Rights of the Child. The equal status of everybody, equal treatment and freedom of speech are watchwords. All the pupils in this study have their needs, requests, desires, wishes and dreams, each different from the others. Some have what is called special needs. Teachers have to meet and oblige their pupils' needs and requests as far as possible within the confines of school commitments. The exercises studied here have been the same for all pupils and all of them have fulfilled the task based on their specific conditions. It is every pupil's right to participate on one's own terms and there is no reason to focus on complications or differences. Differences from what? As one pupil puts it: I know that I'm different from my classmates, and I didn't think I could be a part of this exercises. But I could! I learned to interact with other and I think my classmates learned something about me and what happened to me while we were working with our opposite persons. They all could see that I grew during these weeks, that I suddenly dared to participate, to be relaxed even though I'm a shy person and that I finally had the courage to dress up like a woman. Now I'm looking forward to more drama and more acting.





Conclusions

All of us who work in the aesthetic field have observed a number of benefits in relation to learning processes and art of different kinds. Students feel a greater sense of self-esteem and gain self-confidence and find and build their identity. Aesthetic work seems to be meaningful and valuable to learners in a way more traditional education does not. Learners get more involved and preoccupied by aesthetic work (Ziehe, 1993).

Naturally, all these

aspects matter and are important for school result and for the feeling of being a part of one's education. Anne Bamford calls these effects The Wow Factor (Bamford, 2006). Thomas Ziehe (1993) state the term public intensity, to explain the shared and collective experience we may feel by getting involved with aesthetic activities, when we for an example sing in a choir, perform a play or are present at a concert. The united feeling makes the intensity stronger which make the awareness more vibrant. The school system disregards the

public intensity, Ziehe claims, which may implicate a dissocialized self-image. This study confirms these statements.

Aesthetic learning processes support transitional mental activity. When students are a part of a performance or are creative like they were in the staged photographs, they bring both their experiences from the object-world and their capabilities from the subject-world into the potential space, where almost anything can happen. Just like children's play aesthetic processes agree to let the impossible take place.

Besides a joyful learning, pupils grow a deeper understanding of human life and a stronger feeling for peoples' situations. They get to know themselves as well as each other.

This exercise challenge pupils to expose themselves actively based on their pre-

understanding and reflections. Today people use the Internet to expose themselves and their lives visually; young people need to know what signals they send out through their photographs and how others might respond to them. They need to think critically. Using Art and other aesthetic expressions, based on a multimodal view on learning, may conduct a higher level understanding and innovative thinking (Bamford, 2006).

Findings indicate that these aesthetic methods help these specific high school pupils to participate on their own conditions and help them communicate. Furthermore their self- confidence will increase.

References

Ahlberg, A (2001). Lärande och delaktighet. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A (2007). Specialpedagogik av igår idag och imorgon. I Pedagogisk Forskning i Sverige, Årg 12, nr 2.

Alvesson, M & Sköldberg, K (2008). Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.

Aulin-Gråhamn, L, Person, M & Thavenius, J (2004). Skolan och den radikala estetiken. Lund: Studentlitteratur.

Aure, V (2011). Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Ausburn, L.J. & Ausburn. F.B. (1978a). Visual literacy: background theory and practice. Programmed Learning & Educational Technology 15, 291—97.

Aure, V . Illeris, H & Örtengren, H(2009). Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska museer. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.

Austring, B & Sørensen, M (2006). Æstetik og læring, Grundbog om æstetiske læreprocesser. Köpenhamn: Socialpædagogisk bibliotek Hans Reitzels forlag.

Bamford, A (2006). The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Münster: Waxman.

Banks, Marcus. 2001. Visual Methods in Social Research. London: Sage.

Brewer, J, Hunter , A (2006). Foundations of Multimethod Research: Synthesizing Styles.

London: Sage Publications.

CLARK-IBÁÑEZ, M. (2004). Framing the Social World with Photo-elicitation Interviews.

American Behavioral Scientist 47(12): 1507—1527.

Collier, J (1986). Visual Anthropology: Photography as a Research Method. Albuquerque:

University of New Mexico Press.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods

research. London: Sage Publications.

Danielsson, H (2011). Kombinera teckenvärldar – perspektiv på multimodala

examensarbeten. In Kultur och lärande. Högskolan Dalarna.

Debes, J.L. (1968). Some foundations for visual literacy. Audiovisual Instruction 13, 961—64. Drotner, K (1991). At skabe sig – selv.

Ungdom, æstetik, pedagogik. Köpenhamn: Gyldendal. Dysthe, O (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära. Lund: Studentlitteratur.

Studentlitteratur.

Elkins, J (2010) The concept of visual literacy, and its limitations, In: Visual Literacy, New

York: Routledge.

Gilje, Øystein (2010). Multimodal Redesign in Filmmaking Practices: An Inquiry of Young

Filmmakers' Deployment of Semiotic Tools in Their Filmmaking Practice. Written

Communication 27(4),

Elmgren, M & Henriksson, A (2013). Universitetspedagogik. Lund: Studentlitteratur. Eriksson, Y (2009). Bildens tysta budskap.

Interaktion mellan bild och text. Stockholm:

Norstedts Akademiska Förlag.

Gärdenfors, P (2010). Lusten att förstå – om lärande på människans villkor. Stockholm:

Natur & Kultur.

Harper D., 2002. Talking about pictures: A case for photo elicitation. Visual Studies, vol. 17,

1, p. 13-26.

Hedin, A. (2006). Lärande på hög nivå : idéer från studenter, lärare och pedagogisk

forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning. Uppsala: Avdelningen för

utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI) Uppsala universitet.

Hinnersson, B (2010). Artefakten och det lärande mötet. I Tilde: Ämnesdidaktik i de estetiska

ämnena, nr 13. Umeå: Institutionen för de estetiska ämnena, Umeå Universitet. Høhr, H & Pedersen, K (1996). Perspektiver på Æstetiske læreprocesser.

Dansklærerforeningen.

Häggström, M (2013). Delaktighet och Kommunikation genom visuell presentation. In

Barow, T (ed.), Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning. Lund:

Studentlitteratur.

Häggström, M (2012). Att låta den handledde leda samtalet.Handledning med hjälp av

fotoelicitering. Göteborg: Göteborgs universitet.

Illeris, K (2007). Lärande: Lund: Studentlitteratur.

Illeris, H (2008). Visuelle kvalifikationer og visuelle kompetencer – bidrag til en

begrebsdiskussion. In Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande

utbildning. Stockholm: Stockholms universitet

Janks, H (2011). Literacy and power. New York: Routledge.

Jewitt, C (2010). Didaktik som multimodal design. In: Rostvall, A-L & Selander, S (ed.),

Design för lärande. Stockholm: Norstedts.

Kress, G & van Leeuwen, T (2001). Multimodal Discourse. The Modes and Media of

Contemporary Communication. London: Arnold.

Kress, G & Selander, S (2011). Multimodal design, learning and culture of recognition. The

Internet and Higher Education, Volume 15, Issue 4, October 2012, Pages 265-268 Kress, G & van Leeuwen, T (2001). Multimodal Discourse. The Modes and Media of

Contemporary Communication. London: Arnold.

Lapenta, F (2011). Some theoretical and Methodological Views on Photo-Elicitation. In

Margolis & Pauwels (red). Visual Research Methods. London: Sage Publications Ltd. Lave, J & Wenger, E (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.

Cambridge: Cambridge University Press.

Lindström, L (2008). Nordic Visual Arts Education in Transition. A research review.

Stockholm: Vetenskapsrådet.

Marner, A & Örtengren, H (2003). En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i

ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. Uppsala: Hallgren och Fallgren. Michell, W. T. J (1994). Picture Theory. Chicago and London: The University of Chicago

Press.

Mirzoeff, N (1999). An Introduction to Visual Culture. New York: Psychology Press. Morgan, D. L. (2014). Integrating qualitative & quantitative methods: A pragmatic approach.

London: Sage Publications.

Nordevall, E (2011). Gymnasielärarens uppdrag som mentor. En etnografisk studie av

relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet.

Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Piaget, J (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.

Pringle, E (2008). Kultur, Lärande och konstpedagogikens föränderliga roll. I Konst och

Pedagogik. Gävle: Gävle konstcentrum.

Rasmussen, K (2004). Fotografi och barndomssociologi. I Aspers, P, Fuehrer, P & Sverrisson,

Å. Bild och samhälle. Visuellt analys som vetenskaplig metod. Lund: Studentlitteratur. Rostvall, A-L & Selander, S (2008). Design för lärande. Stockholm: Norstedts.

Saar, T (2005). Konstens metoder och skolans träningslogik.

Karlstad: Karlstads universitet. Sartre, J P (1983). Varat och Intet. I urval. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Selander, S & Kress, G (2010). Design för lärande – ett multimodalt perspektiv. Stockholm:

Norstedts.

Sernhed, O (2006). Skolan och populärkulturen. In Uttryck, intryck och avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning. Stockholm: Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.

Spence, J (1986). Putting Myself in the Picture: A Political Personal and Photographic Autobiography. Seattle: Real Comet Press.

Säljö, R (2000). Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Norstedts.

Tiller, T & Tiller, R (2003). Den andra dagen – Ett vidgat rum för lärande. Stockholm: Liber.

Welwert, G (2010). "Bilderna påminner om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer. Lic. (Malmö: Malmö högskola).

Wenger, E (2002). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J. D & Snipper, G. C (1990). Literacy and bilingualism. London: Longman Publishing Group.

Winnicott, D.W (1971). Playing and Reality. Middlesex: Penguin Books.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ziehe, T (1982). Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser. Stockholm: Norstedts.

Åkerström, J (2014). "Participation is everything" : young people's voices on participation in school life. Örebro: Örebro University.

Öberg, P (2011). Livshistorieintervjuer. In: Handbok i kvalitativa metoder. Malmö: Liber.

http://www.unicef.org/crc/index_30160.html

CREATIVE COMMUNITIES: PROFESSIONAL NETWORKING IN ART AND DESIGN EDUCATION

HALL, EMESE
UNIVERSITY OF EXETER, GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, UK

Keywords:

Professional development; networking; communities of practice

Abstract:

One of the suggested research questions published in the 2014 National (American) Art Education Association's Research Agenda was: "How might web- based resources and interactive technologies enhance professional development?" Admittedly, on first reading, this did not pique my interest any more so than the other suggested questions. However, having become a recent convert to the seemingly endless possibilities of online networking and with an expanding interest in professional learning, this is an area that I am excited about exploring. Online networking via websites such as Facebook opens up new avenues of professional dialogue for art and design educators. In this virtual staffroom, educators can share ideas, questions and expe-

riences with like-minded people. Photographs of student work receive critical acclaim; requests for help are met with numerous kind offers and recommendations – often within minutes. It is not groundbreaking news that this is the case, but undoubtedly this interaction offers a lifeline for those who might feel isolated as a lone art specialist within their institution, particularly where there is little support from senior management and limited resources. It is also a useful way for less-experienced educators, as well as those who lack inspiration, to gain a confidence boost. The potential of physical (face-to-face) networks is also of interest to me. With colleagues, I recently established a National (English) Society for Education in Art and Design [NSEAD] Regional Network Group in the south west of England. Fellow art and design educators, including artists, have been keen to come together to discuss their practice and learn from each other. Additionally, for many working in non-school-based centres, such as galleries and museums, a meeting is an opportunity to talk

about the unique learning experiences they can offer to various age groups. In this presentation, as well as sharing my own perspectives, I will report on the findings from a small-scale research study about creative communities. The main research question is: How do art and design educators use and value professional art and design networks? At the time of writing, my proposal is awaiting ethical approval in order to proceed. However, intended participants are educators from both the UK and other countries who use Facebook art and design education groups, and members of NSEAD Regional Network Groups in England (there are 15 groups nationally) – who may or may not also be engaged in online networking via Facebook. Data will be collected via a survey employing a short questionnaire mainly consisting of open-ended questions, which will be distributed online via Survey Monkey. This scoping study is not seeking generali-

zable findings, but it could potentially inform larger-scale research in the future. References National Art Education Association [NAEA] (2014) NAEA Research Agenda.

Available online:

www.arteducators.org/research/commission/Research_Agenda_Digital.pdf



MUSEUMS AND ART EDUCATION FINDING AUDIENCE EXPERIENCES

HANNULA, LEENA
SINEBRYCHOFF ART MUSEUM, FINLAND

Keywords:

Museum education, Narratives, Schools,

Abstract:

Museums need their audiences. The tradition to show exhibitions made by museum curators has changed for more active way to let audiences speak. Hands on-strategy to minds-on thinking has a multiple context; people want to share, tell a story via new technology. Museums are more global and they have opened the doors to volunteers and taken people to everyday life. Art education used in museum pedagogy is not only for school children. Kindergartens want to have curriculums at museums. Senior citizens want to continue year after year visiting museum's senior club. Non-visitors may change their mind after visiting web pages. How can we fill expectations, understand the motivation and needs of our audiences, update our skills to use technology and still collaborate in a human way to collect, preserve and share knowledge. Are we even talking about audiences or more of "users" or "choosers"? International museum collaboration and

art education has an important role to mediate between old traditions and new demands. We can speak of different audiences and not all want to learn or get involved to interactive processes. How can we change the visit to an experience through art education?

ALGUNS DIÁLOGOS EN TORNO A GÉNEROS Y SEXO. TRANS-IT

HERRAIZ GARCÍA, FERNANDO; ABERASTURI-APRAIZ, ESTÍBALIZ; RIFÀ VALLS, MONTSERRAT; CORREA GOROSPE, JOSÉ MIGUEL, MONTSE (UNIVERSIDAD DE BARCELONA, SPAIN)



THE IMPLICATIONS OF THE ARTIST TEACHER ON PEDAGOGICAL PRACTICE

MARIKE HOEKSTRA

AMSTERDAM SCHOOL OF THE ARTS, THE NETHERLANDS

DOCTORAL RESEARCH UNDER SUPERVISION OF PROF. J. ADAMS AND
PROF. R. HULME, UNIVERSITY OF CHESTER, UK

Artist teachers bring expertise, inspiration and experience to the school that originates from their own artistic practice. The artist teacher is considered an authentic model for teaching (Haanstra, 2003, p. 76), whose quality lies within the fact that she/he does not differentiate between artistic and educational problems (Daichendt, 2010, p. 65). The inclusion of the artist teacher's own professional practice is part of the learning process that exceeds the school system however by definition. Artist teachers confirm this distinction as an important part of their contribution. As artists, they are able to say other things and give more freedom to the children. An artist will think out of order, is more flexible and open and will not be limited by 'how things are supposed to be', what distinct the artist from teachers and parents. Where a school system is often strongly connected with prescribed themes like seasons and holidays, the artist is free from these prescriptions. Artists do not follow working methods imposed by an outside system but are used to follow their own system when working alone in their studio. This allows artist teachers to maintain a flexible attitude towards inhibitory systems and regulations

(Hoekstra, 2008). The strength of the artist teacher is the fact that it unites a duality in practices, the liberated artistic practitioner with the teacher, in a single concept (Adams, 2005, p. 25). The artist teacher can be understood as a unifying concept that inhabits complementary and oppositional paradigms and bears the potency to work from these 'inherent creative tensions between rationalist and creative epistemologies' (Hall, 2011, p. 109). With the artist teacher a new emerging configuration opens up new discourses, not because the artist teacher unites practices as a form of consensus but because the artist teacher is a model of conflict, a dialectical figure that manages to work from dissensus or disagreement (Atkinson, 2011).

Despite the fact that artists are widely engaged in educational settings and that many art teachers maintain active artistic practices, qualitative research into the role and qualities of the artist teacher and the relevance of this concept for (art) education is a relatively new territory. Although there are initiatives to develop certified professional development programs like the Artist Teacher Scheme in England, the artist teacher in Dutch education remains, as in many other countries, a way to describe a certain practice of personal choice and place the artist teacher in an outsider position. The lack of a professional profile and the openness of the concept for interpretation has inspired Daichendt to formulate the definition of a philosophy of teaching, that can be characterized as applying artistic thinking to educational situations (Daichendt, 2010, p. 61). 'Artistry in teaching is not a common occurrence. It is an ideal' (Eisner, 1979, p. 160) and the artist teacher is able to do this because of his or her personal involvement in artistic practice. In

order to maintain this rather personal inclination to teach, the artist teacher needs to be a reflexive practitioner, not only to come to terms with the dual professional role on an individual level, but also to acquire knowledge on the pedagogical practice of the artist teacher (Hall, 2011, p. 108).

In my presentation I reflect on research results on artist teacher qualities from the perspective of progressive insight at the early stages of my doctoral research.

The aim of this doctoral research is to analyse artist teachers' pedagogical practices in intensive, small scale, qualitative investigation from the framework of pedagogical theory in order to construct knowledge on the significance of the artist teacher from a democratic, constructivist pedagogy's perspective. I will share some of the first findings of the research, which consists of theoretical study, empirical inquiry and artistic research combined. The use of various methods is motivated by the ambition to position the research in the heart of the pedagogical practice. By the use of ethnographic research methods, intensive, qualitative inquiry that draws from individual stories, a multilayered tapestry of practices will be woven (Heath, 2012, p. 7) to develop a 'thick description' of the pedagogical practice of artist teachers. The knowledge that is incorporated in the pedagogical practice of the practicing artist teacher is expressed in praxis and will be obtained from that praxis. The framing of that knowledge however is inspired by theory on artistic teaching and pre-existing democratic pedagogies, such as Freinet schools, Reggio Emilia child centres and Room 13 studios. The outcomes of all empirical investigations within the framework of this research project will be analysed from the perspective of shifting

educational paradigms. How does artistic teaching, as a preliminary definition of the pedagogical practice of the artist teacher, relate to notions on democratic and critical pedagogy? The discussion will focus on significant relations between the practice of artist teachers and the ideals of innovative pedagogical theories in order to find ways in which the artist teacher as a model for teaching could contribute to educational change.

Hoekstra, M. (2008). Onderzoek naar de rol van de kunstenaar in Toeval gezocht, [Inquiry into the role of the artist teacher in Toeval gezocht] (Master Final thesis), Amsterdam School of the Arts.

References

Adams, J. (2005). Room 13 and the Contemporary Practice of Artist-Learners. *Studies in Art Education*, 47(1), 23-33.

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.

Daichendt, G. J. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. New York: MacMillan Pub.

Haanstra, F. (2003). *Kunstenaars en schoolkunst : authentiek kunstonderwijs heeft*

professional nodig. *Boekman*, 15(56), 74-78.

Hall, J. (2011). Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher. *International Journal of Art and Design Education*, 29(2), 103-110.

Heath, S. B. (2012). *Words at Work and Play: Three Decades in Family and Community Life*. Cambridge: University Press.

ART EDUCATION FOR SOCIAL CHANGE: HUMAN RIGHTS AND SEXUAL DIVERSITY

RICARD HUERTA (UNIVERSITY OF VALENCIA)

Abstract:

One of the outstanding issues to expand future possibilities for our work as art teachers is to develop a program of actions to make arts education a force for social change. If we do not do, we can run many risks. Among the many risks we should face in the future, the greatest of all would be the disappearance of arts education in the school curriculum. This loss presence in the different educational levels can occur if we continue to rely on what we have traditionally done. We can only hope to continue creating our commitment to creativity or knowledge of the language of images. Today in our environment, social and cultural changes are happening fast and aggressively.

Technologies invade communication modes. Entertainment is a cultural reference of our students. By contrast, among the opportunities offered by the struggle for Human Rights would be the defense of minorities and positive action towards the neediest social support groups. Progressively sexual minorities are becoming more social and cultural presence, so the way we fight for their rights would be to achieve the highest level of hope for

improvement for sexual diversity. For this action, we begin to realize the role played by images and identity systems in the collective context of LGBT groups. If we observe what is happening on social networks we will see that sexual minorities (lesbian, gay, transgender, bisexual) are taking an increasingly extensive and coordinated territory. Also in the grounds of film, television, video games, and even galleries and art museums, the representations of a "gay culture" are increasingly powerful. On the other hand, the achievements to legal and social levels are increasing, highlighting issues such as gay marriage or laws for trans (transgender and transexual) people. Currently in many countries are still punishing loving someone of the same sex, even with death. A part of people suffers prohibitions and harassment for being gay. The form of persecution of people of the LGBT groups is caused by different reasons. Many times this persecution is exacerbated by the application of the laws themselves. Society also creates an environment conducive to homophobia and transphobia. We have to

deal critically unfair bans, and we convey this message passing between all sectors involved in the educational system. It is our obligation to investigate these issues, establish criteria for study, and disseminate achievements. We can promote maximum presence in classrooms of sexual diversity issues, both from a curricular perspective, and through activities. I consider essential to bring arts education to social problems, treating subjects concerning sexual diversity. Get involved from arts education in social issues is extremely positive, allowing openly expose aspects that until recently proved prohibited issues, both on the street and in the classroom. To do this I propose a model inspired by Critical Pedagogy and Arts Based Research.

Author:

Ricard Huerta is assistant professor of Art Education at the University of Valencia. Director of the Institute of Creativity and Educational Innovation, and director of the Master Art Education and Museum Management. Head of the Journal EARI Educación Artística Revista de Investigación, has been invited as a researcher at universities in Cuba, France, Uruguay, Colombia, Italy, Chile, Argentina, Peru and the United Kingdom. His latest book is La ciudad y sus docentes (UOC, Barcelona). As a visual artist has presented thematic exhibitions deeply impregnated by typography and calligraphy. He has curated over twenty productions for museums and art centers.

ricard.huerta@uv.es

Post address:

Ricard Huerta
Universitat de València
Facultat de Magisteri
Av. Tarongers, 4
E46022 Valencia (Spain)
Phone: +34 699769827

ART EDUCATION FOR SOCIAL CHANGE: HUMAN RIGHTS AND SEXUAL DIVERSITY

From where I look.

I am a teacher of art education at a public university. Working in the training of educators from academia involves developing a speech supporting two key points: the art and education. From art attempt to extract the most interesting questions that will help me to contextualize each topic. I review the work and processes of artists and creators that make our encounter with different human and

historical realities. On the other hand, from the educational process, I assume that the education of persons generates a great mechanism, and in that sense, meet their particular means putting into action an extremely complex field of analysis. For all these reasons, and shuffling the responsibility implied to be attentive to minorities and differences, I understand the urgent need to introduce aspects of sexual diversity as a crosscutting and important topic (Stanley 2007). From this initial approach will establish a rethinking of theoretical postulates; new theoretical gears serve to rule out certain issues that are already outdated (Puche & Alamillo-Martínez 2014). We will address those nuances that are located in the field of arts education, although sometimes we get more broad or general educational contexts (Sanders 2004). I am in favor of developing an approach that takes into account the reality of personal and social rights in relation to sexual diversity as a social issue (Cosier & Sanders 2007). In this sense, I think it is a long way to go, and I hope my modest contribution will broaden the view of a society that is moving towards a greater demand in the field of Human Rights (Planella 2006).

What are the precedents for what we have now?

Referring to the limited literature that have until recently on arts education and sexual diversity, we must mention the special issue of the International Journal of Art and Design Education in 2007 dedicated to sexual diversity. This issue of the IJADE journal is a model unit that allowed us to meet various actions undertaken to integrate queer and LGBT issues in classrooms and museums (McIntyre 2007). We refer to this publication because it is essential to check for understanding where we are now. While arts education has always stood for championing creativity and support for the

rights and freedoms, the fact remains that there is still a certain fear that prevents include other important aspects which

however are already integrated socially. We must support and defend the teachers and students who identify from different genders and sexualities (Planella 2014) celebrating their diversity and establishing an innovative and respectful approach (Robinson & alt. 2014). This was the slogan of the special issue of Cuadernos de Pedagogía (an important Spanish journal of education) published in 2010 with the slogan "The affective and sexual diversity". The two special issues of journals cited (IJADE in 2007 and Cuadernos de Pedagogía in 2010) are important examples, as they opened new possibilities and remain essential reference for the subject, which now draw on art education and sexual diversity (Dias 2014).

How my proposal is methodologically organized?

The analysis presented conceived as a structure based on personal narratives (Buzard 2003), and more specifically in the auto-ethnographies (Ellis 2009). This work aims to improve my own educational work, and of course help the teaching staff to review some schemes that are already obsolete (Chung 2007). I will use those theoretical resources from authors who have influenced the question (Talbert & Steinberg 2005). I also make use of feedback from artworks that are difficult to interpret if it ignores the sexual option determined at the time (or currently determines) the lives of their authors. I am based the methodology, therefore, on a purely qualitative schema, using my own evolution as a teaching and assessing such development to achieve it in a case study (Feliu 2007). Birth of a personal narrative (or life story) that helps me rethink my performance and availability to share new scenarios of communication with other teachers (Rivas, Hernández & Sancho

2012). One of the proposals that are integrated in the present study is to introduce examples of artworks and artists from which concepts are incorporated to act upon educationally (Huerta 2013).

It is urgent to promote new ideas.

It is appropriate and necessary to begin to discuss sexual diversity in arts education environments. Include this issue in our curricula will allow us to talk openly about many issues that until recently remained invisible (Rodríguez 2007). If we establish a model of inclusion in what refers to sexual dissidence, we got motivate students promoting respectful attitudes and values of young generations

(Moritz 2003). We are able to strip our classrooms fears and occultations, for which we appeal to the rights of people giving students the opportunity to review and establish debates (Borrillo 2009). We need to promote arts education at the heart of social change (Huerta 2014a), since the territory of art can reflect and act on reality and the present in which we live. From artistic education can take advantage of numerous resources to improve and transform that reality based on criteria such as respect, collaboration, participation and equity (Fone 2008). We can defend Human Rights from the geographies of art and direct our efforts towards greater acceptance of sexual diversity in the classroom (UNESCO 2003). Addressing these issues related to sexuality give visibility to a social and cultural reality that is still absent in most schools (Pichardo 2009). One of the causes leading to this situation is the machismo, a social and cultural concept based on the dominance of Christian white man.

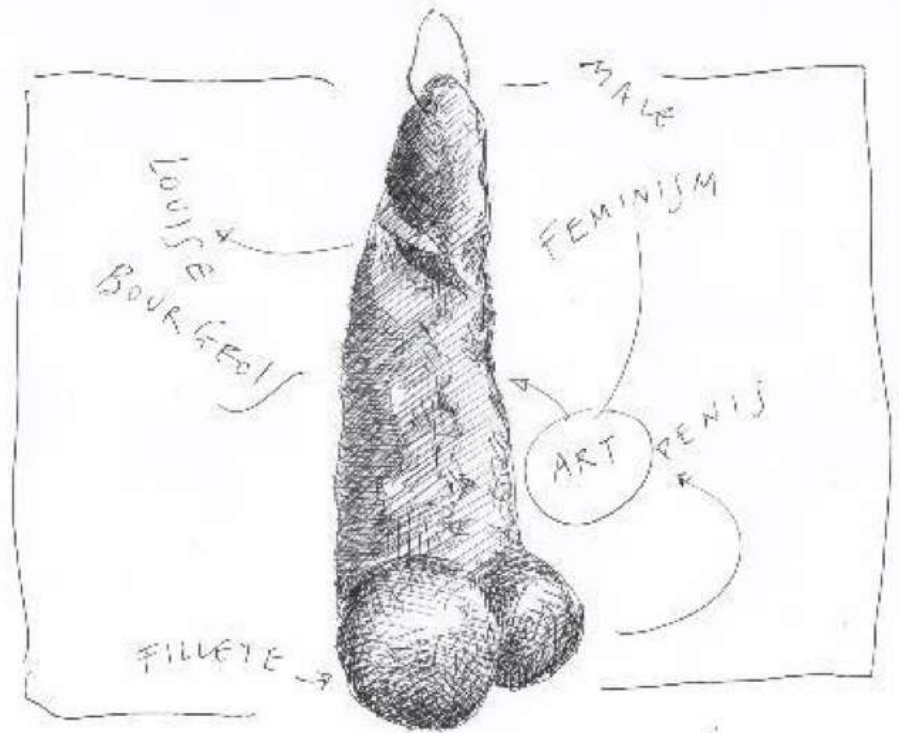


Figure 1. Drawing from the work of Louise Bourgeois Fillette, by Ricard Huerta.

As an example, I want to comment the work Fillette of Louise Bourgeois (1911- 2010), a sculpture made in 1968, part of the collection of the MoMA in New York. The first thing that catches your eye when looking at this piece is the way to what represents: a penis, or rather a large penis. It is a sculpture made of latex, about 60 cm in height. How you present to the public is hanging from the ceiling lit a ring, as a piercing that holds the glans penis. By using the male sexual organ as a reference, the artist introduces actually a form that is not usually present in the works of art, or worse, in some periods of history has consistently disappeared from the

iconography of Western art. Given the role by Louise Bourgeois played in the art of the twentieth century, especially in regards to its strong presence in the territory of women as creators, no less striking than the artist has resorted precisely the organ male sex. The penis is a basic element, which is the representative form of masculinity par excellence. This is a clear allegation of machismo, because the artist positioned from doubt originating feminisms, but is also a provocation from artistic practice, while the piece has an almost offensive texture than usual and dominates in Western representations of the male body canon. The suggestive proposal offered by Louise Bourgeois encourages us to enter several dilemmas, checking the usual representations of Western art since the vast majority of cases were male artists who have represented women in his works, often naked. It is important that we plant in class this dichotomy, which is the male / female pair, as it is the first question that facilitate the understanding of sexual dissidence. The art made by women in recent decades has insisted on these issues to finish with a sexist concept that seemed unbreakable.

A thousand ways to punish innocent people.

Currently, in many parts of the world, people of all ages and social status are subjected to discrimination of legal, cultural, educational and political order because of homophobia and heteronormativity prevailing. This terrible situation faced by many individuals and groups in the world affects their health and well-being negatively (Martel 2013). The students and teachers suffering harassment because of their sexual dissidence is not able to exercise their rights, but is a victim of abuse and harassment (Tin 2012); those who choose to express their feelings as a legitimate personal choice see less chance of conducting an academic and work normally in

this sense (Platero & Gómez 2008). This causes discomfort and hate content that prevents lead a healthy life. This impairment is a symptom of weakness of the education system as it is a question directly related to human rights (with the exercise of democracy), and whose responsibility is social order. This expressed the legal regulations promoted by the Council of Europe (Council of Europe 2011) and UNESCO (UNESCO 2012). There is still much to be done in this area of personal and social freedoms.

Various courses of action open from Art (Aliaga & Cortés 2014), understanding art education as a plural and porous geography attending the relationship between individuals and their environment. Artists from all periods of history had to submit their sexuality to rigorously demanding religious power and diagrams of the dominant masculinity. Artists of all ages have suffered by not being able to freely express their feelings and desires, victims of a highly sophisticated social hypocrisy, although deep brutally rough (Aliaga 2004). Today we can draw unprejudiced reading of the works of many artists, though, over the decades, and especially in this century, have chosen to talk openly about their sexual orientation (Aldrich 2006). Do not forget that in the legal field and in social recognition, at least in Western countries, has advanced much about it, but still latent social stigma that criminalizes the difference, something much more evident in remote areas of cities or in small towns (Eribon 2014).

Hide these realities is anachronistic, just as difficult to understand why in some catalogs, books and exhibitions on many gay artists insists on hiding his choice of life. On hiding these characteristic we lose most of perspective posed in his works, and turn from their potential and enriching readings (Francis Bacon, Robert

Rauschenberg, Jasper Johns, Jackson Pollock, Cy Twombly, etc.). If we hide our students these realities on the life and work of great artists, we are perpetuating homophobic and recalcitrant attitudes. David Hockney is a good example to consider. Without having forced to hide their sexual orientation, Hockney has also had a clear involvement in the struggle for LGBT rights, something that appreciated by so much hypocrisy and prudish mentality as had been usual until a few decades ago among the highest levels of influence art.

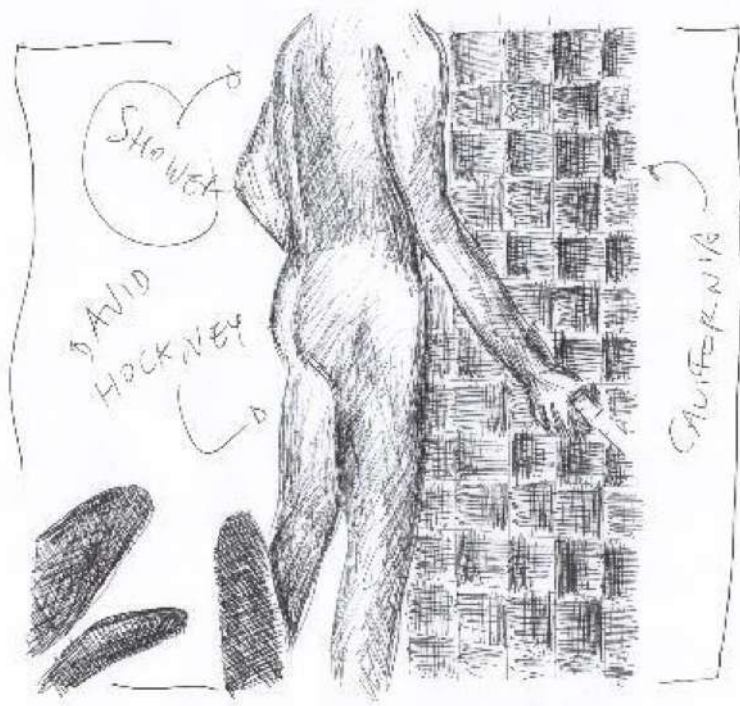


Figure
2.

Drawing from the painting Boy About to Take a Shower of David Hockney, by Ricard Huerta.

We talk about homosexual visibility and representations of the male body from the work Boy About to Take a Shower, a painting of 1964. Hockney was formed as an artist in his native England, but from his trip to the United States when realizes the importance of his works reflect his true interests and desires. In 1963 when Hockney came to New York he realized that the United States was giving a breakthrough in on sexual freedoms. It was especially during his stay in Los Angeles, from 1964, when Hockney began his famous series of male nudes and pools. The impressive quality of the graphic work Hockney, alongside his fame as a young artist, opened the doors of the mansions of much of the cultural environment of California. Contact with people of high society and those responsible for the cultural world allowed the artist to recreate these experiences from themed around the daily lives of its inhabitants. His work has left a good sign of portraits and domestic landscapes through which we can recreate the atmosphere of that time in a very linked to movie stars and music privileged environment. Hockney does not portray celebrities, but that is dedicate to painting and drawing their friends. It is precisely this touch of closeness with their models becomes unique Hockney's work.

In contrast to the piece named Fillette (in French means "little girl") of Louise Bourgeois, to which we referred, and which represents an enormous phallus brutal and ugly, Hockney paints are seductive and complacent. Hockney's works are aesthetically soft. Particular the work titled Boy About to Take a Shower presents a male nude, but is a body we see her back, and therefore cannot appreciate their sexual organs. Hockney maximum stylized representation, and although it was a bit shocking for their sincere manifestation of homosexuality at the time, the truth is that soon became a cult, along with the rest of the series dedicated to naked and swimming

pools Hockney knew that masterfully fit in a tradition that is much more prolific than it initially may seem.

The visibility of the gay movement: the gay aesthetic.

The art world has now a powerful aspect in the treatment of sexual diversity (Lord & Meyer 2013), but in the classroom continues to avoid these kinds of issues. If not talking about this issues we become accomplices of possible "classroom closet", and not give way to concepts and realities as "gay". "LGBT", "homoeroticism", "outing", "double life" or "coming out". If we tried academically these issues would be motivating for students and would allow for interesting discussions in the classroom (Foucault 2011). Beyond the fears and prejudices of the past, art education today offers us the opportunity to approach the powerful media representations, considering the near our students element. In addition, younger generations are attracted by technological images, since students are digital natives for whom the use and enjoyment of video games or social networking is now routine and necessary (Freedman 1994). We cannot go outside these new technological realities also show a strong personal and social component, nor can we stay out of everything that is happening in the struggle for the rights of LGBT groups (Huerta 2014b). If we are not aware of new, we are moving of approaches and current challenges of arts education. We need to educate members on the affective-sexual and gender diversity from visual arts, analyzing artistic and technological productions that help us to know and transit through concepts like cyborg, drag queen, drag king, gay, lesbian, etc., to

contribute to the shaping of identities in a more flexible and enriching way, without complexes or inhibitions (Parral 2011). We

are still far from achieving a certain curricular adjustment to introduce the theme of sexual diversity (Huerta & Alonso 2015).

The territory of art can reflect and act on the reality in which we live. Since art education, and especially since the parameters of visual culture (Duncum 2002) can leverage numerous resources to improve and transform that reality based on criteria such as respect, cooperation and equity (Huerta 2014c). The defense of Human Rights from the geographies of art suggests direct efforts toward greater acceptance of sexual diversity in the classroom (Addison 2007). Despite the constant regressions is suffering arts education within the formal curriculum set of many countries, or precisely for this reason, we maintain a commitment to innovation and development.

The initiatives like Artographies (Irwin 2013) or Arts-Based Research (Barone 2012) are gaining positions, there are a good example of this effort to improve and adapt arts education in new educational environments. Within this spirit of improve we introduce a key to power a future possibility by proposing arts education as an element of social change (Huerta 2014a). One way to interpret this passage from the artistic and educational to social claim is precisely to address sexual diversity through arts education, and making visible different social and cultural realities that remain hidden in the classroom (Robinson & others 2014).

Through reflections and proposes we encourage the creative and artistic development of our students, so that he can live in peace their own sexual diversity. Students and faculty who takes their difference as a legitimate personal choice see less chance to pursue an academic and work normally in this sense, which is a symptom of weakness of the education system as it is a directly

related matter human rights, the exercise of democracy and social responsibility. Various courses of action open from art, art education understood as a geography that looks at the relationship between individuals and their environment. We are creators and users of images, so our eyes and our reaction will be the key to this

openness to knowledge and interaction (Dyer 1977). In any case, what should motivate the matter will be especially our position as teachers.

Sebastian.

He was always there, in the churches and the important cathedrals and museums, as one of the most represented saints throughout history. The last few decades has become a gay icon who represents an entire model. The figure of Saint Sebastien represents homoerotic desire. It is a figure always depicted naked, tied by the arms to a column or a tree, and penetrated by a few bolts that are tangible evidence of his martyrdom. Is an icon. We are talking about a historical figure, a Roman soldier who lived under Emperor Diocletiano. He was tortured to follow the Christian doctrine. The fact that their fellow soldiers who were executed him and tortured him suggests a strong union (and exemplary punishment) component to the story of this saint. Virtually all the great artists of the history of art have a Saint Sebastian in his works. There are famous examples from Il Perugino (in the Louvre) or Sandro Botticelli (now in the Staatliche Museen Berlin) to El Greco (now in the Cathedral of Palencia) and Raphael Sanzio (now in the Accademia Carrara of Bergamo). The strong erotic charge that print these works is strongly linked to the representation of the naked body, in this case a male body being tortured.

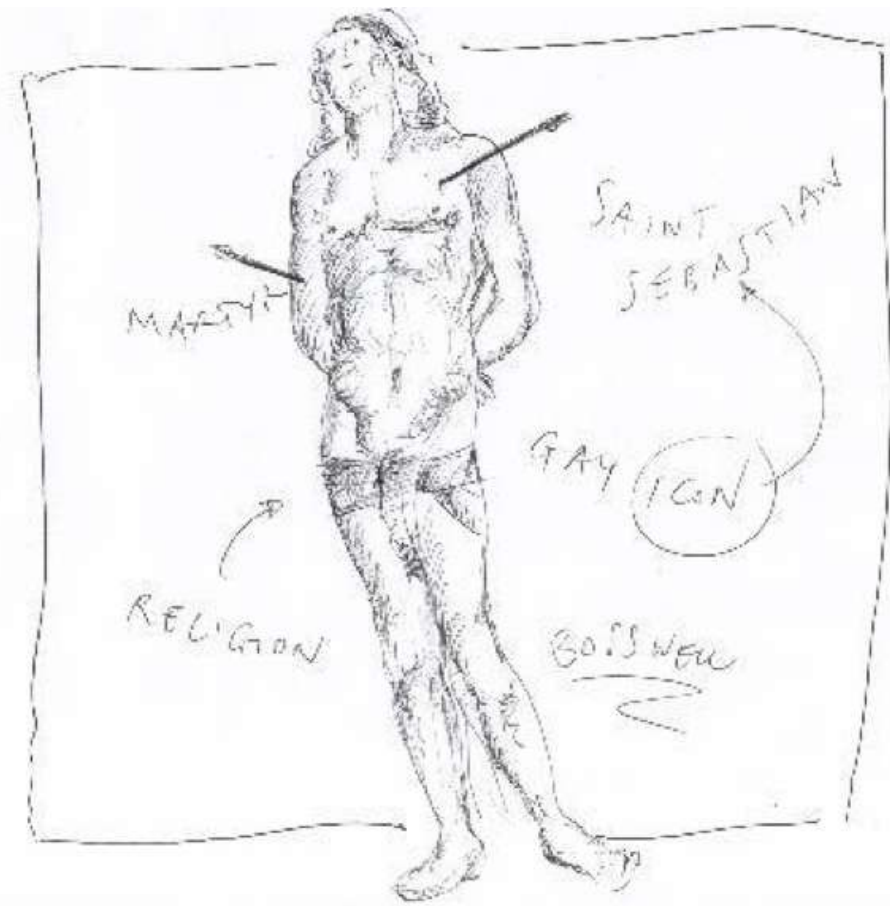


Figure 3. Drawing from the work Saint Sebastian of Il Perugino, by Ricard Huerta.

We can use in our class any of the numerous examples of representations of Saint Sebastian that art history offers us. I think it is appropriate to use a more recent work and less fraught with religious significance, as is the photograph of Pierre et Gilles Saint Sébastien - Bouabdallah Benkamla, a piece made in 1987 now part of Walter Haas collection, Zurich. Pierre Commo and Gilles Blanchard, known in the art world as Pierre et Gilles, are a couple in real life. They are two French artists who work together as a team on

a professional level. Attention to this idea of homosexual couples who work as artists as a group, as it is common on many occasions. His best-known version of Saint Sebastian meets a colorful and baroque scheme, in which a young man tied to a log showing his muscular body ostensibly they appear embedded two arrows to the chest and ribs. The authenticity of competitive play and textures makes us doubt that there is any kind of bodily suffering. The visual result of the work is of such impact that reminds us of the Indian aesthetics, a model or very representative of this artistic duo kitsch trend. The scenery is studied and bright colors take us to a kind of ceremonial pantomime not walk away from portraits to own use of ceremonies such as weddings or christenings. The irony and excess are the greatest assets of this aesthetic example presented to us Pierre et Gilles, who boast an authentic iconographic bathroom in each of his meritorious compositions.

Technology as a space of freedom for the LGBT community.

We can hide many issues in our classes, but despite that our students will have at its disposal the aesthetic emanating from sexual diversity in other ways outside the classroom. The aesthetics of sexual diversity is available to our students in many elements of popular culture and the media, in addition to a wide dissemination through social networks that control the young people. Video clips of Elton John, Ricky Martin, Lady Gaga, Madonna, Pet Shop Boys, Culture Club, George Michael, Freddie Mercury, and many other examples are a very close reality and have already taken several generations for whom diversity is part of culture (Medina 2014). Why does not approach us well in our classrooms to these examples of popular culture to analyze the images they represent? It is for the same reason that we are not reviewing in class recommended films?

Any examples of LGBT films: Dallas Buyers Club (Jean-Marc Vallée 2013), Philomena (Stephen Frears 2013), Contracorriente (Javier Fuentes-León 2009), Milk (Gus Van Sant 2008), Brokeback Mountain (Ang Lee 2005), C.R.A.Z.Y. (Jean-Marc Vallée 2005), Yossi & Jagger (Eytan Fox 2002), The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert (Stephan Elliott, 1993), The Wedding Banquet (Ang Lee 1993), Fresa y Chocolate (Tomás Gutiérrez Alea & Juan Carlos Tabío 1993) or The Children's Hour (William Wyler 1961). Do not turn us fascinating films by directors like Pedro Almodóvar, Pier Paolo Pasolini, Rainer Werner Fassbinder or Derek Jarman?

We are specialists in visual arts education, and this involves establishing educational criteria taking into account what happens in the field of painting, drawing, sculpture, performance or printing. We should also take account other creative geographies, incorporating into our discourse what is happening in areas such as film, television, music, advertising, design, fashion, video games, and social networks. They are visual spaces. It is very effective confirmed that in movies and popular music constantly are examples that bring us to the visual culture that is generated from the LGBT postulates (Hall 2007). If we analyze these creations and establish a curricular approach to this, we will be better able to address the problems of those facing different situations with regard to gender and sexual identity (Platero 2014). The films of Catalan director Ventura Pons are a unique group to analyze the evolution of certain aesthetic and social aspects specific to our environment, especially his daring documentary Ignasi M.

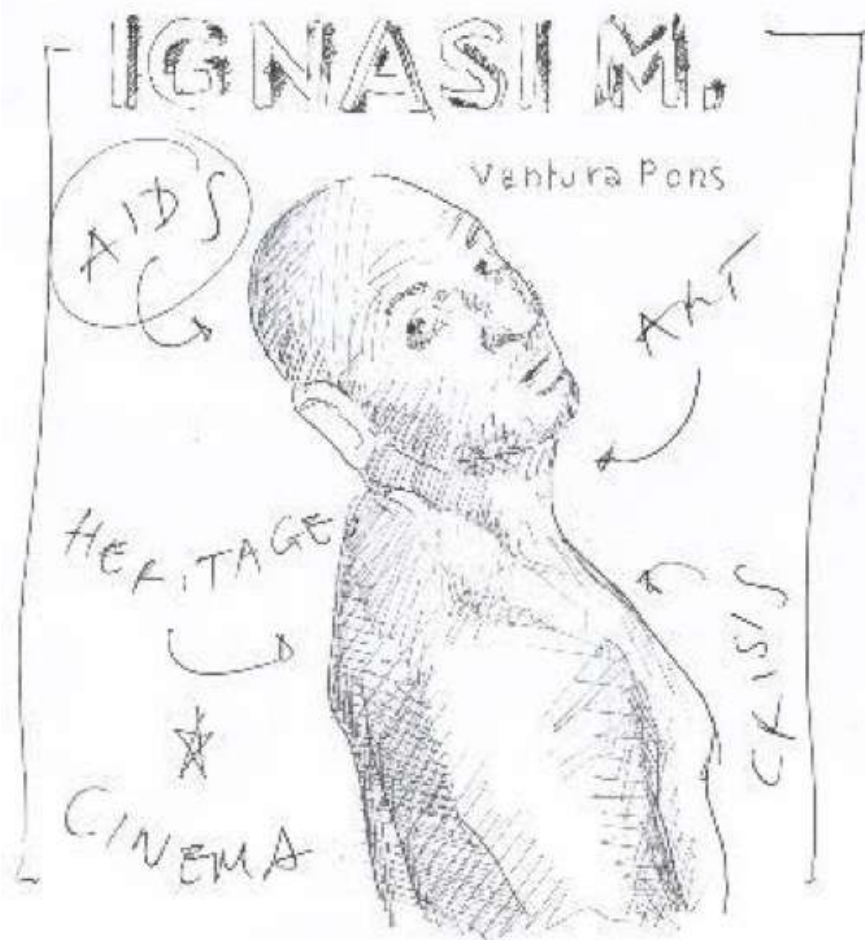


Figure 4. Drawing from Ignasi M movie poster, directed by Ventura Pons. Graphic design work of Arnau Millet. By Ricard Huerta.

I consider the work of Carlos Motta as a good example to analyze the situation of the media regarding LGBT realities and problems. Among the works of Carlos Motta we can choose the piece *We Who Feel Differently*, a show that was shown for the first time at the New Museum in New York. This interesting job has subsequently presented in museums around the world. It is a space with text and images, screens and books wrapped with carpet colors rainbow flag

as representative of LGBT universe. The poster for this show is the text of a Decalogue intended to alert about the persecution that exists in the world against sexual diversity. Motta's work draws on the political and social, generating alternative views based on giving voice to groups marginalized by society (Motta 2013). His *Trilogía Nefanda* gets to question everything that was discussed earlier about sexuality in the historical moment when European arrival to America. By the way, Motta is a teacher, and imparts his teaching at Parsons The New School of Design.

The queer formula and the trans universe (undoing gender).

From queer theories and from successive feminisms have developed new discourses in relation to the body and the spaces through which transits (Butler 2006). We are beginning to question the masculinizing scheme with which our society has articulated for centuries (Butler 1990). The visibility and critique of heteronormative gear that encourages new look without taboos, which has a positive impact on empowerment from the more critical positions and from the postulates bolder (Butler 2002). What is happening in many areas is that we are moving forward to achieve sexual freedoms and to remove old prohibitions. New social behaviors, far from prejudices and more porous, represent a collapse of many limits and postulates that once seemed untouchable (Missé & Coll-Planas 2011). Artists from all periods of history had to submit their sexuality to rigorously demanding religious power and dominant schemes (Navarro 2014), silencing their voices or experiencing the worst calamities because they did not obey the rules imposed (Petry 2007). Today we can draw unprejudiced reading of the works of homosexual or transsexual artists without having to avoid sexual plot. I asked my students if they could explain to me the difference between sex and gender. Initially they did not understand what reasons had to

address these issues in art classes. Then I talked about the work of great artists of all ages, all homosexuals. Continue hiding these realities is anachronistic and impoverishing. If we do that, we are accomplices and we repeat recalcitrant homophobic attitudes (Coll-Planas 2011).

One of the most groundbreaking attempts with the prevailing heteronormative scheme is undoubtedly the trans revolution (Mérida 2009). The gender binarism questioned long before, but must agree to have been influential theoretical texts of American philosopher Judith Butler who have better conveyed the desire for change against a pattern of behavior that is somewhat stifling for times. The strong dichotomy male / female, masculine / feminine, active / passive, virulent / sensitive, and many other options based solely on the duality of opposites, are the brands that has brought us from birth, and even before, since a pregnant woman what is first question is: do you know if is a boy or girl? The great frustration in some cases given by obsession and delirium involving the preparations for the baby's arrival. It still uses a color mark for each gender, so if you have purchased all objects costume of a certain color, having used the pink even for furniture and decoration of spaces, shock occurs when instead of the expected child male (a boy) ends up in the world a child female (a girl). This situation forcing friends and family to change all schemes already planned even before birth.

Pink and blue as color marks obfuscated dichotomous stubbornness reveal a much larger problem, and for more serious then: since we came into the world we qualify, we falls into a specific behavior, something that will forever mark our existence of a so almost histrionic (Godelier 2010). Given this identity label that is

imposed on us at birth, trans challenge advocates a conscious and respected nomadism gender, malleable and elastic concept, a new model to blur the characteristics defined as male and female, sponsoring thus one new way to locate or not locate the spaces of each gender. By breaking with the traditional typologies the new trans model introduce flexible schemes that provide individuals greater freedom to access all the possibilities within the territory marked by respect and creativity are developpe. This new more open and generous option allows unmask the border areas that have traditionally divided drastically environments of public space in front of the strict areas of private space (Moreno & Puche 2013). Now new ways to connect and enrichment open, conceptual openings to facilitate the exchange and mix.

The concepts transsexual and transgender are being supplanted by the trans concept. This is a shorter term but also eliminates barriers prevailing binary to reach as risky and motivating as "we are all trans" conclusions, so that everyone is entitled to travel on changing identities. Establish a trans identity means pounce on the problems of economic, social and cyclical order that hinder this porous, permeable and ductile positioning, but also means striving to get ahead by developing original and effective strategies to face the many obstacles that constantly arise (García 2014). I feel a deep admiration and respect for the struggle of the trans collective, which affects a greater interest in their artistic creations and their reflections (Huerta & Alonso 2015). The collective trans claims a responsible position commensurate with their experiences and feelings (BOJA 2014), which requires generating a confrontation with the privileges that define the usual relations of power and oppression (Coll-Planas & Missé 2015).

To illustrate my contribution about this question I will use a work of Barbara Kruger. There is not a queer or trans artist, but I think it is a good example that offers art to illustrate the topic. To approach the universe trans or queer perspective we can use a work by artist Barbara Kruger entitled *Your Body is a Battleground*. The work of Kruger are based on a seemingly simple scheme: black and white photos, usually taken from publications of the 1950s and 1960s, are expanded and above it a text is inscribed in typefaces, white letters on colored frames red. The contrast between what the text says and what the photographic image has apparently helps us to rethink many issues. These pieces become real critical postulates that challenge their own social conventions of patriarchy and capitalist society. "Your body is a battleground" is precisely the slogan that could well serve to highlight something that, although it affects us all as citizens and as individuals, the truth is that parody is one respect in which society is merciless to apply this maximum to the bodies of trans people: fear, pain and rejection. The work of Barbara Kruger, aesthetically appealing, helps us to generate interesting debates involving our students in this shared reflection.

Performances from arts for arts education implications.

Now follow the story narrated by Jim Sanders to refer to the art of his friend the artist Nick Cave (Sanders 2014). Nick Cave is a renowned performance artist who enraptured New York City families with his *I Herd NY Crossing* at Grand Central Terminal in late March 2013. His installation of 30 raffia horse Soundsuits in Vanderbilt Hall was brought to life through the imaginative movement of 60 student performers from the Alvin Ailey School of Dance, with choreographic guidance from William Gill. On the ceiling of Vanderbilt Hall is a painted winged Pegasus, an image both fitting and ironic, given

commuters customarily passing through the halls arrived in iron horses flying along rails laid by the hall's namesake, and in the early years of the terminal's operation travelers also arrived and departed from the terminal in horse-drawn carriages. The reference to Pegasus is also echoed in the crossing of horses in Cave's performance spectacle. The cultural contributions of Vanderbilt, a powerful Baron of industry, shifted public focus from critiques concerning how he rose to power through monopolies and exploitation of low-paid workers, to a public praising his noblesse oblige. What does it mean to willfully ignore or erase pertinent autobiographic or historic data about an artist or historic figure? Might masking an artist's sexuality identifications, themes in their work, ignoring their camp proclivities or discourses of desire not be considered an egregious form of miseducation and a disservice to our fields?

Jim Sanders want to challenge twenty-first century arts educators working with students in pre-k-16 contexts to resist ignoring, oversimplifying or trivializing presentations of Nick's rich and complex artworks. Sanders urge art educators to deeply enter the myriad ways his works grapple with multivalent themes, speak through concrete object associations, ritual references, subjects of dreaming, imagination and play. Nick Cave's works demands we reflect on our own bodies, our commercial participations, and the connections we too often ignore but could make between objects and meaning.

How this work and others created by Nick Cave can be read and taught are matters addresses and hopefully art educators internationally will consider exploring in their classrooms. Nick Cave's works can be considered polyvocal artifactual texts that

challenge deep contemplation. They can also serve as vehicles through which an array of issues can be explored. The work can be examined in the historic contexts of its production, as records of material culture, forms of social commentary, read as autoethnographic reflections, or as artistic expression emerging from fields of anthropology, fashion, fine arts and handcraft traditions. Cave's work is repeatedly reviewed in arts journals and presses with too few writers attending to the skilled handiwork he presents and traditions he references. This work, like all vital works of art cannot exist in a vacuum. Contemplating any work on formal qualities alone would be woefully insufficient.

As viewers if we are to allow an artwork or performance to work on us, we must first be prepared to listen to all it has to say and what others have to say about it. Shy such commitments one risks solipsistic speculation or slipping into superficial screenings in search of pleasing reassurances—disallowing challenging confrontations or disruptive notions to incite new thought. Through dialogue with troubling works of art and communicating that experience with those surrounding us, new meanings can be awakened and narratives an artwork shares about its maker's experiences of life, understandings and affects can more fully come into focus.

Before one can develop a deep grasp of any artist's sensibilities, dreams, missions or passions, one must first be prepared to deeply enter the artwork on its terms, untethering our readings from our own presuppositions, and opening ourselves to the artist's inner life, biography, creative processes, visions, political and social allegiances, entering their world along previously uncharted lines of flight, including those never previously imagined.

Queerly probing a contemporary artwork's meanings may involve an educator addressing not only academic competencies but at times questioning normative sexualities, contextual absences in past art historic representations and technological insistences that have repeatedly misshaped teaching and learning. Accepting this challenge seems a matter of human rights, as are protection of the safety of subaltern subjects in schooled settings, and actions supporting student agency, curiosity and ongoing inquiry. Deeply embracing Nick Cave's work demands one attends to scary subjects, including one's own perceptual (in)capacities, our students' insufficient grasp of history, knowledge of myriad making traditions, or fashions shaping cultural products and experiences today and in history. At times these lines of inquiry may involve students claiming self-determined interest in addressing diverse erotic desires, including interests in relationships not recognized by parents, a nation, church or state interest. Patriarchal gestures toward protecting a student's innocence in that regard infantilizes the student, polices an academic's freedoms, and denies recirculation of knowledge forms for which students may cognitively, psychologically and emotionally hunger (Sanders 2014).

Art educators with steadfast resolve will find ways to support students in developing their self-authorized aesthetic or embodied explorations of Cave's work. As an artist whose works and concerns exceed any singular minority position (concurrently existing within intersecting affinities) it constitutes an ideal subject for student contemplation. Cave's work is in collections of major museums and embassies and can be useful to art educators since its multiple valences allow educators to question repressive social norms, study multiple art forms and material cultures. His complex texts, demand to be approached in ways that allow the artist's multiple concerns to

become intelligible to all students, and not only those presumed other to in the know.

For decades our field has prided itself in teaching student refinement of perceptual skills, contemplative reflections and critical conduct of critiques while engaging in socially responsible forms of research. In further refining such skills by addressing sexuality subjects the art educator offers students safe spaces in which they may reflect on their own lives and others in history. Opening oneself through the interpretive act can illustrate a valuing of engagement with complex concerns that may be embodied in a work of art. In giving ourselves over to such artwork, we become freed to read the world around us anew.

Being aware that conflicts can arise is particularly important for educators working with students under 18 years of age. Nick Cave's art is a strong body of work through which an art educator can broach a broad array of sensitive subjects without didactically lecturing.

Education in Sexual Diversity through Film.

Our proposal raises the urgency to include the defense of sexual diversity in the curriculum of art education. We provide mechanisms visibility to sexual minorities at both the personal and the social order. We propose an approach to the subject, especially in the training of teachers and the training of secondary school teachers. From aesthetic reflection we must foster a new critical look at media education (Fedorov 2013). We should encourage future teachers to address these issues in their classes, appropriating the use and content of the images. A

topical issue such as the promotion of respect for sexual diversity has on films perfect ally (Huerta 2014c). Suggest ideas about educational processes through a series of examples that come from the cinema. From moments of cinema and visual art can introduce reflections to discuss the rights of sexual minorities. We can preserve the health of many people. We involve students in a creative process while we claim the protection of sexual diversity and the welfare of minorities.

We are interested in highlighting those pieces which emphasis on stimulating critical spirit in the public, especially when dealing with training students in all educational courses. On the other hand, the fight for the rights of sexual diversity is currently turning into a significant example of the change towards a greater respect for minority groups. Art and Art Education cannot remain apart from these social advances, expanding rapidly at an international level; these cultural, social and political advances should suppose for us a greater influence in Art Education. This may be one of the best ways to face changing realities, giving pedagogic support from the point of view of identity and the freedom of the individual, encouraging minority groups to decide for themselves their own life options.

The approach of this experience is to introduce the students to the concept of focussing on a single theme. In the case in hand, the proposal is that of sexual diversity, a question covers aspects of personal, social, cultural and, of course, educational order. The traditional lack of clarity on approaching aspects such as same-sex partnerships, sexuality or questions of gender has affected the naturalness with which these themes should be deal in the classroom; this maybe occasionally producing tense situations, due above all to the obscurantism with which certain concepts are dealt

with in specific spheres of discussion. Reaching beyond fears and clichés, we believe that we should speak openly about these questions, because, if not, we become the victims of an obstinate denial of reality. We need to give space in our classes to the Human Rights, not only to the arrival of new cultural and aesthetic concepts, but also to the diversity which new families present. In order to do this cinema may become one of our most valuable allies.

We can select some specific scenes from each film, although we recommend viewing the films complete by all members of the class, thus encouraging debate afterwards. Workshop techniques make up a positive element in Art Education classes. We recommend that students are encouraged to produce their own graphic representation of results (through a poster, collage, photograph or video) in order to set down their results through artistic production, stimulating future teachers to conceive their projects from the point of view of projects (Lee & others 2007). Cinema can become the ideal point of reference as a source of ideas and creative stimulus, making the classroom into a space for negotiation, while permitting the students to participate actively in a collaborative construction of knowledge.

My name is Milk, Harvey Milk.

The film Milk deals with the life of an American gay activist, the first politician to be openly gay man to achieve a public post by democratic vote in the United States. The film by the director Gus van Sant is a Hollywood super-production whose world premier in 2008 was given huge media attention. It received many awards, among these being an academy Oscar for the actor Sean Penn, one of the most emblematic figures of present-day cinema. The first thing worth pointing out with reference to showing and debating the

film is that it is a technically well made and acted film, this being a clear indication that the film will be enthusiastically received by the students as traditionally well laid-out narrative. It is a high quality commercial product. Milk has become a product of the Hollywood cultural industry, and may raise awareness on a large scale on a new question: the image of political activists representing sexual minorities on the public and media scene of democracy. There are any questions addressed by Milk, which we may highlight: the presence of minority leaders in politics; the concept of “coming out” as social activism; the pressure of the power groups to stop personal and collective positions at deviance with certain fixed customs; as well as the visibility and role model of leaders. These themes should be dealt with in Art Education as they address aspects coming from a changing and enriching social reality, but above all because they deal with images with an intense aesthetic message, realities which are identified by the collective imagination which they generate. One could opt for highlighting the compositional qualities of the work: costume design, lighting and sets from the 1970s: the music of the film (the soundtrack by the composer Danny Elfman and other themes from the time); or the role each person is playing. An actor from the cast of the film such as James Franco is well known by students. We can take the aesthetic elements part by part and organize them in order to understand it as an artistic work. After, we can encourage the students to give an opinion on what has most interested them. The debate then serves to choose a moment or theme, which then may be dealt graphically (photography, video, painting, etc.).

Harvey Milk was assassinated in November 1978, a year after his election as a member of the City Hall of the city of San Francisco. The historical figure has become one of the icons for cause of LGBT

rights. In reality Harvey Milk, born in New York in 1930, Democratic Party militant and of Jewish religion, is the fruit of an entire more general movement crystallised in the acts of Stonewall Inn. In this bar in the neighbourhood of Greenwich Village in New York, the disturbances of 1969 gave way to the movement for LGBT rights. The act has had transcendence on world level: the annual celebration of Gay Pride coincide with the disturbances in Stonewall. New York as well as San Francisco, two cities in the cinema industry, have also been mythical cities in the fight for the rights of LGBT groups.

Personal and social development, also among sexual minorities.

Not all real-life stories of gay people turn into dramas, nor do all films with these themes have a horrible or dramatic ending. The freely chosen sexual option should not be an impediment to the development of an enriching and full life. This problem has a social determiner comes from customs supported by stereotypes and prohibitions (Dyer 1977). Conservative positions have traditionally impeded the healthy exercise of sexual differences (Bosswell 1980). From those in power the politics of repression have been stimulated which end up creating a breeding ground of intransigence and negation (Foucault 2011). If there has been a negative response to sexual differences this is because there has been a desire to marginalise certain the life options of individuals and groups. Continuous penalisation and persecution has created a climate of fear and as a result the image of these themes have been biased, this leading to repression, which is then taken up by the group and ends up being assumed tragically in personal lives.

The cultures of difference have necessarily had to assume risks, and this is why on many occasions they have made invisible, especially when it comes to the sphere of educational curriculum. The real prison normally appears convulsively in the individual him or herself who does not accept his or her sexual condition. The lack of acceptance may unleash homophobic behaviour, which obviously damages the individual his or herself, preventing personal and social fulfilment. When faced with these intransigent positions, the Canadian film C.R.A.Z.Y. deals with the positive reencounter of a father and son, after decades of a lack of understanding of the father towards difference his son represents. C.R.A.Z.Y. is an ironic and fun film (as the word game of the title itself suggests), while talking about misunderstandings, rejection, dissatisfaction and prejudice. The weight of family relations is overwhelming in C.R.A.Z.Y. Conventions sacrifice any symptom of normality, obscuring feelings and desires. Silence creates echoes end up infecting the slightest glimmer of visibility. The talent of director Jean-Marc Valée is to achieve an ironic environment creating something stimulating where others would only find pain and sadness.

In the film C.R.A.Z.Y. various different moments appear which invite analysis from the point of view of Art Education. The need to accept one's own sexual condition on the part of the individual. The role institutions such as the church and family play in the repression of certain options of sexual condition. The educational and affective exchanges between the father, mother and brothers. The complexes and taboos of a personal and social nature in relation to forms of behaviour and to self-image. The song "Crazy", by Patsy Cline, is a homage, a gay icon ending up as the title of the film, even though they are really the initials of an amusing word play. Elements in the

rhythm of the film are the constant arguments between the macho father and gay son. We may suggest to the students that they create an artistic project on social conventions as impositions, especially when dealing with sexual minorities. However, among teaching staff resistance to contemplating these realities may still found. From the point of view of art and educational we have the possibility and the obligation to approach this new cultural, legal and social panorama (Motta 2013). Projects carried out in the classroom need to count on identity references for reflexion and analysis (Pavlou 2013).

Half-truths, lies, closet, and dire consequences for lesbian students and teachers.

Hiding, persecution, punishment, and lack of visibility have created from the marginalization of same-sex partnerships have been cornered and hidden systematically. Lesbianism has always been more hidden than masculine homosexuality, but homophobia has affected both cases with the same virulence, determining an identical social incomprehension. (Fone 2008). Relations between women have kept at a different status to those between men. The examples in the cinema are less common, even if we can highlight the presence of great titles such as *Antonia's Line* (Antonia in the Dutch original language, Marleen Gorris 1995), the production from the United States *The Kids Are All Right* (Lisa Cholodenko 2010), and the beautiful film *Luna en Brasil* (Bruno Barreto 2013).



Figure 5. Drawing from the photograph of Tilda Swinton who opens an LGBT flag in Moscow to protest in front of the persecution of homosexuality in Russia. Photo of Christian Hodell. By Ricard Huerta.

Visibility sometimes has a significant side connected to the subject of gender, which in the case of men is visualised through ways of dressing and behaviour understood as feminine, while in the case of women it is conceive as a way of approaching traditionally masculine stereotypes. The film *Orlando* (Sally Potter 1992) talks about this, a British production played by Tilda Swinton based on the novel by Virginia Wolf of the same name, in which the main character passes with ease between not only masculine and feminine genders but also different epochs. This piece is an example of how ambiguity can be the source of inspiration for authors the interplay of insinuations is an interesting source of

material for the creative mind. These roles make up our cultural environment assigns situations for each gender, from extreme characterisations of gender systems. This model institutionalised especially at school, as a curricular extension between student and teaching staff experience, and assume not only in their respective families but also in the media working environments. The opening-up of new integration options and self-acceptance should be also present at school and in all educational environments. For this, we insist, Art Education is a key element in this extension, cinema again being our ally.

The traditional refusal to deal with these themes in educational spaces does not permit us to go forward in the area of minority rights. A social convention prevents us from getting over the prejudices for centuries has negated any unacceptable expression of alternative behaviour (Godelier 2010). Art Education should permit the opening up of paths of dialogue, granting from Art itself a new opening strategy. The work of many professionals is not perceptible, but there it is. An example of this is the work of Sheng Kuan Chung, who observes that “many people are ignorant and fearful of homosexuality and rarely have had an opportunity to discuss or learn about it in school” (Chung 2007). Chung is a supporter of debate and discussion in the classroom using questions, while a habitual attitude may impede getting deeper into a whole range of questions to do with the environment of development of LGBT groups an objective way.

Then if Chung's educational approach fits the criteria of visual literacy, we can consider questions and exercises from workshop practices through artistic creation. This was defended by Amelia Lee in an attractive photo-essay (Lee and others 2007) created from

students' work. Women and men from a broad range of sexualities should take on board the richness of diversity, understanding that heteronormality is an unhelpful stimulus and no valid argument, no matter how established it may be. It is more useful to generate a porous and creative system in the Art classroom. We should feel prepared to introduce real problems in our educational actions. We need to motivate the students by imbibing a critical way of looking in order to establish a system of doubts provoke artistic expression and empowerment processes.

Queens and drags in front of the patriarchal heteronormative.

The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert narrates the travels of two gay men (Anthony and Adam) and the transsexual Bernadette, who cross the Australian desert to perform in a nightclub. This road-movie has as a starting point the bus makes the voyage, baptised Priscilla. The trip is a play of contrasts and a revelation of the different attitudes towards the different characters, played in the film by Terence Stamp, Hugo Weaving and Guy Pearce. Some of the situations show the homophobia in the most remote and least populated places, contrasting with the possibility of anonymity of the urban environment. One of the keys of the story is when Anthony reveals that the real motive of the journey is to meet his son for the first time. On meeting him Anthony tries to be rough and masculine, this being is not necessary because his son already knows that his father is gay, accepting it without question.

The way to integrate this discourse in the Art Education classroom would be take on the problems of no-acceptation in order to transgress it, taking it with visual registers into experimental and creative territory. Here we are looking into the territory of the performance and transvestism, this fun Australian film being a good

example of “drag queen”, a problematic territory where gender roles and the colours of audacity are mixed. A good cinematic example of this symbiosis is *Ed Wood*, directed in 1994 by Tim Burton and lightly played by an extraordinary Johnny Depp and a subtly comic Martin Landau. *Priscilla* is a tale of wandering, extrovert and artistic characters capable of crossing the inhospitable territories of the Australian desert, in search of identities between reasonableness and fragility. The characters take risks and suffer like an artist and his or her work. The discomfort creates a sense of unease, producing a range of unexpected processes. The lack of recognition may suppose a high level of dissatisfaction.

The aesthetic of the film is that of a wide range of textures and colours, a fluid and baroque component contrasting strongly with the extraordinary aridness of the desert landscape. We can bring to the fore these contrasts as a starting point for the students. We can indicate to our students that however strange they may seem, are often real aesthetic achievements that may take years to be recognized. Everyone has the right to make mistakes and take risks. We should also be conscious of the fact that the option to be different is a right established by UNESCO in their education guidelines for integration diversity, defending this approach to differences with close attention on the part of the teaching staff: “looks into how to transform education systems in order to respond to the diversity of learners. It aims to enable both teachers and learners to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment in the learning environment, rather than a problem” (UNESCO 2003). It is not possible for the majority of teachers to avoid these different realities. Identity does not always mean being judgmental or obeying heterodoxy.

As Nicolas Addison says: “This identity, a co-product of classical citizenry, theological notions of the soul and bourgeois notions of autonomy and self- actualization, coalesces and solidifies into the figure of the unique and self- affirming individual, a concept that even today, in a mature capitalist, liberal democracy, seems to many entirely ‘natural’ and positive” (Addison 2007: 11). *Priscilla* is a good example of this internal and external dissention presupposes the general idea of a complex identity. The institutional systems of oppression evade these diffuse realities, preferring to take the more peaceful stereotyped paths of what is traditionally accepted. Even if we doubt the conventional as socially assumed is positive for those who feel or imagine themselves to be different. In fact, in educational centres where acceptance of diversity has supposedly been established, in reality the notion of identity is still in place, at least in Art classes, by the principles of self-affirmation, under the slogan of what is already established. *Priscilla* represents the otherness, with its brilliant, dense and outrageous characters. Eloquence is the only truth, a truth on which they lay their outrageous feathers and dresses with a delicate and intimate look towards a world which does not know how to understand. We do not find negative or defiant attitude in these heroes, despite highly daring and challenging postures.

From the point of view of visual culture we can assume that a notion like that of identity is constructed from the birth of the person, and as such it is a construction based on social practices, a series of semiotic processes which negotiate and become visible in the actions between individuals. Thus, a celebration of diversity and of identity is impregnated by respect towards multiculturalism and differences. In this way, we welcome diversity in the plural context of Art Education (Foucault 1972).

Conclusions.

For centuries it has forbidden, hidden and violent reprisals set of expressive forms in which cast doubt on the homogeneity of key concepts like family, gender or sexual orientation (Tin 2012). It is extremely positive talk about sexual diversity in our art classes, as it will allow us to establish an open dialogue on many issues that until recently were practically outside the classroom (Contardo 2011) If we strip away the fears get while driving motivate students respectful attitudes and promoting the values. It is good to keep in our classrooms an environment in which predominates dialogue, avoiding occultations and invisibilizaciones. Also in alternative spaces such as museums of art we can keep this challenging and provocative stance (Frost 2007). As teachers who research we support the rights of individuals and the various options in the fields of artistic creation or personal identification. We draw constructive criticism surpassing anything that we find it uncomfortable, giving students the opportunity to review and establish debates. Since the territory of technologies is opening a series of communicative and educational opportunities. It is also true that the technologies are causing a new breach of marginalization to which should deal openly. The same technologies that can marginalize people with different sexual orientation can help us to eradicate discrimination and harassment based on sexual diversity. It depends on how we use them.

The marks printed hatred and violence against everything that is not "controllable", or do not enter the established frameworks, any attempt to stifle alternative expression (Foucault 1998). The options for those who may feel different pass by social exclusion, flight, rejection, or by the militant challenge to the unjust situations. It is not

easy to face the topics and the established regulations, let alone when the response of the environment assumed aggressive, uncompromising and hard (Robinson & others 2014). It takes great courage to stand up to a hostile environment that is unwilling to admit any difference. The environment tends to behave belligerently and sharp at what we do not want to understand manner. Anyone must equip itself with high self-esteem and have the courage to pursue an attempt to change when faced with a society that does not allow who you want to be. Despite all this, overcoming endless difficulties, there are people who are struggling every day to defend their rights, creating spaces of freedom, and constructing arguments for diversity and Human Rights (Rodríguez 2007)

In many artistic expressions that come from the trans reality highlights the strength they gain irony and originality as key to overcoming obstacles, and the use of creativity and art to combat social misunderstanding, frustration legislative and economic crisis.

The images are part of the everyday environment. The images generated by different readings with which we construct reality, something that affects so highly addictive to schoolchildren in childhood and youth. In classrooms and museums can make important decisions about (Cuesta 2013). When I say that we are not taking advantage of many of the possibilities that lie arts education is because I believe that from the knowledge and the spaces in which we move we can develop strategies to improve the situation (Ashburn 2007). I propose an arts education that promotes critical appreciation of the personal and the social from the perspective and culture, making visible, respecting and supporting the

diversity, denouncing the abuses of those suffering for their sexuality, eliminating homophobia among our students, and

avoiding and pain that may occur many adolescents (Moreno & Puche 2013). Addressing the queer aesthetic or gender dissidence allows them aware based on human rights and respect for diversity.

References

Addison, N. (2007), Identity Polytics and the Queering of Art Education: Inclusion and the Confessional Route to Salvation, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 10-20.

Aldrich, R. (ed.) (2006), *Gays y lesbianas vida y cultura*. San Sebastián: Nerea. Aliaga, J. V. (2004), *Arte y cuestiones de género*. San Sebastián: Nerea. Aliaga, J. V. y Cortés, J. M. (2014), *Desobediencias. Cuerpos disidentes y espacios subvertidos en el arte en América latina y España: 1960-2010*. Barcelona: Egales.

Ashburn, L. (2007), Photography in Pink Classroom, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 31-38.

Buzard, J. (2003), On Auto-Ethnography Authority, *The Yale Journal of Criticism*, 16 (1), 61-91.

BOJA Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2014), Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Bosswell, J. (1980), *Christianity, Social Tolerance and Homosexuality*. Chicago: The University of Chicago Press.

Borrillo, D. (2009), *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France. Butler, J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Butler, J. (2002), *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2006), *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Chung, S. K. (2007), Media Literacy Art Education: Deconstructing Lesbian and Gay Stereotypes in the Media, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 98-107.

Coll-Planas, G. (2011), *Contra la homofobia. Políticas locales de igualdad por razón de orientación sexual y de identidad de género*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Coll-Planas, G. y Missé, M. (2015), La identidad en disputa. Conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad, *Papers. Revista de Sociología*, 100 (1), 35-52.

Contardo, O. (2011), *Raro. Una historia gay de Chile*. Santiago de Chile: Planeta. Cosier, K. & Sanders, J. (2007), Queering Art Teacher Education, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 21-30.

Council of Europe (2011), *Report on Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. Paris: Council of Europe.

Cuesta, L. (2013), Géneros lábiles, sexualidades diversas: una guía didáctica sobre la diversidad sexual y de género, *Revista de Antropología Experimental*, 13, 449-485.

Dias, B. (2014), Afectes, visualitat i pedagogia queer, entre perversió i censura, *Temps d'Educació*, 47, 153-167.

Duncum, P. (2002), Visual Culture Art Education: Why, What and How, *International Journal of Art and Design Education*, 21 (1), 14-23.

Dyer, R. (ed.) (1977) *Gays and Film*. London: British Film Institute.

Ellis, C. (2009), *Revision: autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Eribon, D. (2014), *La société comme verdict*. Paris: Flammarion.

Fedorov, A. (2013) *Film Studies in The University Student's Audience: From Entertainment Genres to Art House*. Moscou: Fantôme.

Feliu, J. (2007), *Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía*, *Athenea Digital*, 12, 262-271.

Fone, B. (2008), *Homofobia: una historia*. Mexico: Océano.

Foucault, M. (1972), *The Archaeology of Knowledge*, London: Tavistock Publications.

Foucault, M. (1998), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2011), *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freedman, K. (1994), *Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms*, *Studies in Art Education*, 35 (3), 157-70.

Frost, S. (2007), *The Warren Cup: Highlighting Hidden Histories*, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 63-72.

García, U. A. (2014), *Itinerarios trans y marcos de género*. Trabajo final del Máster en Relaciones de Género de la Universidad de Zaragoza.

Godelier, M. (2010), *Métamorphoses de la parenté*. Paris: Flammarion.

Hall, R. (2007), *Young Queer Artist in the Classroom*, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 73-88.

Huerta, R. (2013), *La tipografía en el cine: análisis de cabeceras y créditos de películas como estrategia educativa desde la cultura*

visual, *Archivo de Arte Valenciano*, 94, 351-366.

Huerta, R. (2014a), *La educación artística como motor de cambio social*, *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 48-50.

Huerta, R. (2014b), *Diversidad sexual y educación artística: el cine de Ventura Pons*, *Aula de Secundaria*, 10, 25-27.

Huerta, R. (2014c), *Education On Sexual Diversity Through Cinema*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 371-376.

Huerta, R. & Alonso-Sanz A. (eds.) (2015), *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: PUV.

Irwin, R. (2013), *Becoming A/r/tography*, *Studies in Art Education*, 54 (3), 198- 215.

Lee, A. & others (2007), *Sapphos to Baby Dykes: A Photo-Essay*, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 39-47.

Lord, C. y Meyer, R. (2013), *Art & Queer Culture*. London: Phaidon.

Martel, F. (2013), *Global gay. Cómo la revolución gay está cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.

McIntyre, D. (2007), *What to Collect? Museums and Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Collecting*, *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 48-53.

Medina, G. (2014), *Gayconography: una vision artística de la imagen homosexual*. Palma de Mallorca: Plan B.

Mérida Jiménez, R. M. (2009), *Cuerpos desordenados*. Barcelona: UOC.

Missé, M. y Coll-Planas, G. (2011), *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Barcelona: Egales.

Moreno, O. y Puche, L. (eds.) (2013), *Transexualidad*,

adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares. Barcelona: Egales.

Moritz, M. (2003) Recapturing the Archetype: An Inclusive Vision of Sexuality and Gender, Lester P. M. & Ross, S. D. (eds.) (2003), Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media. Westport, CT: Praeger, pp. 197-206.

Motta, C. (2013), (Im)partial (im)possibilities, e-flux, 44, 1-9.

Navarro, G. (2014), Iconografía de la homofobia. Una propuesta de trabajo para secundaria, Aula de Secundaria, 10, 10-14.

Parral, V. (2011), Contra la homofobia y la transfobia, Cuadernos de Pedagogía, 414, 72-74.

Pavlou, V. (2013), 'Investigating interrelations in visual arts education: Aesthetic enquiry, possibility thinking and creativity', International Journal of Education Through Art, 9 (1) pp. 71-88.
Petry, M. (2007), Hidden Histories: the Experience of Curating a Male Same Sex Exhibition and the Problems Encountered, International Journal of Art and Design Education, 26 (1), 119-128.

Pichardo, J. I. (2009), Adolescentes ante la diversidad sexual: homofobia en los centros educativos. Madrid: La Catarata.
Planella, J. (2006), Cuerpo, cultura y educación. Bilbao: Desclée de Brouweer.
Planella, J. (2014), Dibuixar les formes corporals en la pedagogia: pensar el cos més enllà de la carn, Temps d'Educació, 47, 111-122.

Platero, R. (L.) (2014), Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos. Barcelona: Bellaterra.

Platero, R. y Gómez, E. (2008), Herramientas para combatir el bullying homofóbico. Madrid: Talasa.

Puche, L.; Alamillo-Martínez, L. (eds.) (2014), Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización. Madrid: Traficantes de Sueños.

Rivas, J. I., Hernández, F. y Sancho, J. (2012), Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia. Barcelona: REUNI+D.
<http://hdl.handle.net/2445/32345>

Robinson, K. H. & others (2014), Growing Up Queer. Issues Facing Young Australians Who are Gender Variant and Sexuality Diverse. Melbourne: Young and Well.

Rodríguez, F. (ed.) (2007), Cultura, homosexualidad y homofobia. Laertes. Barcelona.

Sanders, J. H. (2004), Moving beyond the binary, in A. Fariello & P. Owen (Eds.), Objects and meaning: Readings that challenge the norm, pp. 88 –105. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Sanders, J. H. (2014), Entrant amb curiositat a la gran obra de l'artista Nick Cave, Temps d'Educació, 47, 159-172.

Stanley, N. (2007), Preface: Anything You Can Do: Proposals for Lesbian and Gay Education, Journal of Art and Design Education, 26 (1), 2-9.

Talburt, S. y Steinberg, R. [eds.] (2005), Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Graó.

Tin, L. - G. (2012), Diccionario Akal de la Homofobia. Madrid: Akal.

UNESCO (2003), Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision (conceptual paper): www.unesco.org/education/inclusive

UNESCO (2012), Education Sector Responses to Homophobic Bullying. París: UNESCO.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE TRANSCULTURAL Y COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA RED: UN ESTUDIO SOBRE LAS DANZAS TRADICIONALES

GOTZON IBARRETXE & JOSÉ J. CRUZ
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Palabras clave: danzas vascas, Youtube, etnografía virtual, aprendizaje informal, transcultural, colaborativo

Extended Abstract

En esta comunicación se presentan algunos de los resultados del proyecto de investigación titulado “Música, danza y ritual en el encuentro iberoamericano. El patrimonio compartido y su transcendencia en la educación”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+i, 2012-2014,

referencia: HAR2011-30164-C03-03). El proyecto se ha desarrollado en varios subproyectos y, en este caso, se trata del subproyecto que ha gestionado la Universidad del País Vasco.

El objetivo principal de este trabajo ha consistido en examinar los sentidos y los usos educativos y socioculturales compartidos en Internet entre las diversas comunidades de aprendizaje (a nivel local/global), en relación a algunas danzas folclóricas vascas.

En cuanto a método de trabajo, se ha realizado un análisis documental mediante la utilización de técnicas etnográficas online, a modo de observadores participantes ocultos o 'lurkers' (Hine, 2000, 2005). Se han analizado los vídeos y los posts de Youtube sobre danzas folklóricas vascas, creados tanto por los escolares como por los grupos de danza de ámbito extraescolar. En esta etnografía virtual se ha combinado el estudio de los datos visuales y sonoros con el análisis de las narrativas textuales, considerando el análisis de las grabaciones como una fuente fidedigna de información y del mismo rango de autoridad que otras fuentes bibliográficas (López-Cano & San Cristóbal, 2014). Con ello se ha constatado la importancia que en el contexto contemporáneo de aprendizaje multimodal tienen las imágenes y otras formas simbólicas de representación (Jewitt, 2008).

En concreto, se han examinado las danzas tradicionales y populares vascas con mayor presencia en las escuelas de educación infantil y primaria del País Vasco: danzas recogidas en el CD 'Hi ere dantzari' del grupo de música folk Oskorri: Axuri beltza: 614, Polka Pik: 498, Behe Nafarroako Martxa: 608, Fandango: 1530, Arin-Arin: 2030, Fasioren Martxea: 225, Zazpi Jauziak: 824, Aintzina Pika: 192, San Petrike Dantza: 593, Zapatgin Dantza: 149, Esku Dantza: 1020, Bolant Dantza: 551, Txulalai: 525, Kontradantza 1:

425, Kontradantza 2: 392, Kontradantza 3: 348, Kontradantza 4: 292. (La fecha actualizada de búsqueda de entradas es el 8 de febrero del 2015).

Para la recopilación y el análisis de los datos se han tenido en cuenta los siguientes contextos de usos de las danzas: 1) las actividades formativas (como talleres, cursos, tutoriales); 2) las actividades escolares (donde intervienen niños-as y docentes de educación infantil o primaria); 3) los grupos de danza (actuaciones, ensayos); 3) las danzas abiertas y participativas (fiestas populares locales o conmemorativas); y 4) otros (como canciones de danzas, portadas de discos, fotografías).

Se han recogido y estudiado los textos de los vídeos con mayor número de comentarios (posts). Entre los resultados obtenidos se pueden destacar los siguientes puntos:

- Las comunidades escolares están produciendo y presentando numerosos vídeos en YouTube, mayormente vinculados a la enseñanza-aprendizaje de las danzas tradicionales que se recogen en el CD 'Hi haiz dantzari' de Oskorri; lo que demuestra la practicidad de los materiales online en la educación musical escolar (Rudolph y Frankel, 2009).
- La práctica social en la plaza pública, y la promoción cultural e institucional de las danzas folclóricas, trascienden los límites físicos del entorno escolar. En la actualidad, esa práctica se ve reforzada con la difusión virtual a través de vídeos, lo que pone de manifiesto la utilidad de los materiales visuales y sonoros de Youtube en el fomento de la cultura participativa, la creación de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje musical informal online (Burgess and

Green, 2009; Waldron, 2011, 2013). El aprendizaje de las danzas folclóricas se considera una práctica válida para la transmisión y la conservación del patrimonio cultural-musical. De ahí que apenas se cuestionen las concepciones más esencialistas y estáticas de la construcción identitaria a través de la danza. Sin embargo, hay una contradicción permanente entre los significados que tienen que ver más con el espectáculo (asociado a festivales y encuentros de marcado carácter ideológico) y el contexto original de las danzas tradicionales.

- Desde la perspectiva de las comunidades diaspóricas, el discurso sobre danzas folclóricas que aparece en YouTube se enfoca, principalmente, en cuestiones de identidad. Hay que destacar las implicaciones que tienen los festivales de cultura vasca y danzas que se celebran en América del Norte y del Sur, a la hora de configurar –por ejemplo- identidades vasco-americanas o vasco-argentinas. Se puede hablar de sentidos de pertenencia a comunidades híbridas y diaspóricas (Atay, 2009), y también de identidad transcultural y procesos de hibridación cultural (García Canclini, 1992). Gracias a la globalización tecnológica se da una versatilidad en las identidades y un entrelazamiento entre lo local y lo global.

- Por último, hay que subrayar el modo en que Youtube ha afectado al consumo, la creación y el intercambio de música (Cayari, 2011), así como el impacto de este nuevo contexto virtual en el desarrollo de una acción social, cultural y educativa verdaderamente colaborativa. Tratándose de la promoción conjunta y difusión global

a través de la red de las danzas tradicionales por parte de instituciones escolares y administraciones públicas, se puede concluir que Youtube se ha convertido en una herramienta fundamental en la potenciación y generación de comunidades de aprendizaje transcultural y colaborativo. Ya no se trata, como dice García Canclini, de cuestionar si es aceptable o no considerar Internet como objeto de estudio, sino que por el contrario cabe solamente preguntarse si es posible hacer investigación sin Internet.

Referencias

- Atay, A. (2009), *Identities in motion: Cyberspace and diasporic queer male bodies in the context of globalization*. Ph.D. diss., University of Illinois.
- Burgess, J. & Green, J. (2009), *YouTube: Online video and participatory culture*. Malden MA: Polity Press.
- Cayari, C. (2011), *The YouTube effect: How YouTube has provided new ways to consume, create, and share music*. *International Journal of Education & the Arts*, 12(6), 1-29.
- García Canclini, N. (1992), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Hine, C. (2000), *Virtual Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hine, C. (2005), *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet*. New York: Berg.
- Jewit, C. (2008), *Multimodality and Literacy in school classrooms*. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.

López Cano, R. & San Cristóbal, U. (2014), Investigación artística en música. Barcelona: CC.

Rudolph, T. & Frankel, J. (2009), YouTube in music education. Milwaukee WI: Hal Leonard.

Waldron, J. (2011), Locating narratives in postmodern spaces: A cyber ethnographic field study of informal music learning in online community. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(2), 31–60.

Waldron, J. (2013), YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on- and offline music community. *International Journal of Music Education*, 31, 91-105.

EL USO DE LA TECNOLOGÍA MÓVIL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA

GOTZON IBARRETXE & JOSÉ J. CRUZ UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Palabras clave: Aprendizaje móvil, mobile learning, m-learning, educación vocal, educación musical, formación inicial del profesorado

Este estudio examina la manera en que se utilizan los dispositivos móviles en la asignatura de 'Educación vocal y canto' que se imparte en los Grados de Educación Primaria e Infantil (Escuela de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco). El objetivo primordial de este trabajo consiste en analizar la eficacia y la mejora del aprendizaje musical mediante el uso del teléfono móvil y a través de la grabación en vídeo de ensayos y clases que recibe el alumnado de la mención de Educación Musical. Partimos del Informe Horizon de 2012 (Johnson, Adams & Cummins, 2012), que considera el aprendizaje móvil (mobile learning o m-learning) como una de las tecnologías emergentes con mayor impacto actual, así como los estudios que confirman la importancia de la tecnología móvil

en la promoción del aprendizaje activo y el incremento en la motivación del alumnado (Santos, 2013; Scornavacca). También se ha demostrado la mejora en la interpretación instrumental en el aula de música de Educación Secundaria (Palazón, 2015), mediante el uso de archivos de audio y vídeo a modo de material didáctico interactivo. El alumnado puede utilizar esos materiales en diferentes momentos y lugares, propiciando tanto el autoaprendizaje como el diseño de estrategias didácticas fuera del aula. Además, las grabaciones sirven para aprender mediante la imitación al profesor, y la repetición por medio de escuchas y visionados múltiples (Brech & Ogilby, 2008).

En el caso de los estudiantes de formación inicial del profesorado de música de la Escuela de Magisterio de Bilbao, se analizan los vídeos individuales y colectivos realizados durante el curso 2014-2015 por 88 estudiantes de cuarto curso, así como las entrevistas individuales mantenidas con una selección de 12 alumnos/as del Grado de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos del programa de la asignatura de 'Educación vocal y canto', el proceso de enseñanza-aprendizaje ha buscado la participación comprensiva, integrando los conceptos y confrontándolos con la realidad, con el objeto de que el alumnado aportara propuestas para mejorar su competencia y discriminación musical. Para ello, en las clases se ha seguido una estrategia metodológica cuyo objetivo prioritario ha sido lograr que se alcanzasen las competencias y capacidades requeridas mediante la práctica individual continuada, y a través de sucesivas grabaciones con el móvil. De manera que al final de un proceso de (auto)mejora continuada, cada alumno/a ha entregado

una grabación en vídeo de la primera voz del 'Abecedario' de Mozart.

Por otro lado, se ha abogado por una metodología activa, participativa, experiencial y creativa, y se ha tratado de potenciar el carácter colaborativo entre el alumnado, otorgando especial importancia a las actividades y los trabajos a realizar en grupo. De ahí que se les haya exigido la elaboración de un vídeo en grupo; es decir, el canto en grupo a dos o tres voces, de una canción de libre elección: ya sea mediante la interpretación de una partitura previamente compuesta, ya sea mediante la realización de un arreglo armónico propio.

Para el análisis e interpretación de las imágenes y los textos, se han tenido en cuenta algunos de los tipos de actividades de canto y las tecnologías propuestas en Harris & Hofer (2009), como son: 1) cantar una canción con un ritmo constante mediante grabaciones de audio; 2) cantar con postura, apoyo respiratorio y dicción apropiados mediante grabaciones de audio/vídeo; 3) cantar individualmente (aprender y practicar una canción) a través de grabaciones de audio, instrumentos acústicos, electrónicos y/o digitales; 4) cantar en un conjunto musical, y practicar tanto independientemente, como con el resto del grupo, con asistencia tecnológica, y sin necesidad de presencia física; 5) cantar con precisión respecto a la entonación; 6) cantar con expresividad (fraseo, dinámica, estilo, registros vocales, etc.), utilizando la tecnología para la autoevaluación, y evaluación del docente; 7) escuchar y observar modelos vocales y/o corales mediante vídeos, podcasts, etc.; 8) responder en el canto a los gestos de un director observando la dirección musical y coral en vídeos grabados; 9) crear una nueva versión de una canción

a partir de grabaciones, instrumentos y dispositivos electrónicos; y 10) participar en clases vocales de expertos por medio de vídeos de cursos y clases magistrales.

El uso de la telefonía móvil ha hecho posible el cumplimiento de las competencias específicas que se pretendían en la asignatura de 'Educación Vocal y Canto'. Así pues, el aprendizaje móvil ha permitido la adquisición eficaz y práctica de las habilidades y los conocimientos prácticos requeridos, como es el caso de las siguientes competencias instrumentales:

- Experimentar y tomar conciencia del cuerpo en relación a la voz.
- Explorar la propia voz y tomar conciencia de su potencial expresivo.
- Desarrollar la capacidad de improvisación y creatividad melódica y vocal, así como la capacidad de crear e interpretar producciones propias y ajenas.
- Ampliar el repertorio de canciones y juegos vocales y auditivos para su futura docencia en educación infantil y primaria.
- Fomentar la capacidad de evaluación crítica de propuestas didácticas sobre la educación vocal y el canto.
- Familiarizarse con el manejo de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación necesarios para la docencia y el disfrute de las producciones vocales.

Referencias

- Brech, D. H. & Ogilby, S. M. (2008), Enabling a comprehensive teaching strategy: Video lectures. *Journal of Information Technology Education*, 7, 71-86.
- Harris, J. & Hofer, M. (2009), Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education 2009* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012), *The NMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. http://www.nmc.org/publications/2012-horizon-report_k12 Accessed 16 March 2015
- Palazón, J. (2015), Aprendizaje móvil basado en microcontenidos como apoyo a la interpretación instrumental en el aula de música en Secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 119-136.
- Santos, I. M. (2013), Use of students' personal mobile devices in the classroom: Overview of key challenges. Paper presented at the World Conference on E- Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2013, Las Vegas, NV, United States.
- Scornavacca, E., Huff, S. & Marshall, S. (2009), Mobile phones in the classroom: If you can't beat them, join them. *Communication of the ACM*, 52 (4), 143-146.

HOW IS THE OTHER PRODUCED IN TWO FINNISH ABC (E-)BOOKS – AN INTERTEXTUAL READING

ITKONEN, TUIJA H. & PAATELA-NIEMINEN, MARTINA
UNIVERSITY OF HELSINKI, FINLAND

Keywords:

Intertextual method, rhizomatic learning, ABC (e-)books,
Otherness, multiliteracies

Abstract:

ABC (e-)books are powerful cultural artifacts. Their function extends beyond the primary concept of teaching children the alphabet and learning to read and write. As educational media, ABC books, and their multimodal digital learning extensions, serve as vehicles for prevailing ideologies, social and cultural values, traditions, norms, and knowledge. The shift from print-based texts to increasingly visual and digital texts creates complex multimodalities that require new ways of comprehension and literacies, as well as learning strategies. Learning is transforming from linear to open-ended and rhizomatic, which means that pedagogical demands are on teachers to expand

their and students' repertoires of interaction among (extended) texts, critical reading, and interpretive meaning-making skills. We use a specific intertextual method designed for picturebooks, art education, and arts to explore Otherness and its multiple and diverse meanings. The method supports open-ended and rhizomatic learning and aims to create plurality of meanings by providing an intercultural dialogic space to explore how cultural attitudes, concepts, and contents are transformed and carried on multimodally within specific national contexts, which in this study is Finnish.

FINDING ART EDUCATIONS PLACE IN CONTENTIOUS TIMES

JOHN
JOHNSTON, GOLDSMITHS UNIVERSITY, LONDON

Palestine Mural: Peacewall, West Belfast (2012)

John Johnston is an artist and educator from Belfast and currently the Head of Art in Education at Goldsmiths University, London. He has worked in a variety of conflict and post conflict contexts, including Northern Ireland, the Middle East, the Balkans, Sub-Saharan Africa and Aboriginal Australia. He has engaged with young people, informal educators and ex-combatants to create collaborative artworks that question notions of identity and difference. His art strives to strike a balance between process and product, relying heavily on public engagement to reach what he sees as its full pedagogical intention. John's art is often seen as confrontational but he makes no apologies for the forthright visual languages that he employs - he believes such confrontation is needed to enable people to engage in 'difficult conversations'. Most of his art is made in public spaces, and while he tends to focus on process as a main instrument of dialogue he also sees the final 'art product' as a deeply rooted pedagogical tool that must always be open to question. In this sense he sees art as a critical marriage of the functional with the intrinsic - a 'hard' language that exists to either act as interpreter or, as he would prefer, inquisitor.

John is pictured above with his art work Peace/Separation Wall, West Belfast (2010), made in collaboration with Belfast political mural painter David (Dee) Craig. His own title for this piece, which is not adopted by the community that hosts it, is Palestine Mural – Shankill. The difference in titles relates to Loyalism's total disregard for Palestine and the Palestinian people, which explains why the painting is 'dressed' with compromised imagery to appease the local Loyal Orange Order. The compromise enabled John to carve the word Palestine into the surface of the wall, thus giving Palestine a permanent visual representation in the heartland of Ulster Loyalism. The local community has chosen to give the work their own title and have by and large constructed their own interpretation and meaning of the piece.

John Johnston: A short essay exploring the challenges for art education in the 21st century. Written for APECV April 2015

Finding Art Educations Place in Contentious Times

Nations across the globe are in the midst of a demoralizing and deeply damaging identity crisis. This crisis has been triggered by the collapse of the two major philosophical and social orders that had come to shape our world in the past century. Capitalism and Socialism supplied a way of thinking that informed how we lived and organized our lives. Each helped shape our political systems and served to define our core values as nation, community and individual. No matter if we considered ourselves as political or non-political, these fundamental 'ways of being' translated into thought and actions that positioned our views to the Left, Right or Centre of human activities.

However, since the collapse of these two tectonic political structures a residue has formed that has created a world order based on

polarized identities and the politics of have and have not – the politics of 'in or out'. I strongly believe that this is a politics of failure, and such failure can be catastrophic, leading to the break up of nation states and the reopening of old warring identities, as we seen in the Balkans the 1990's.

As an artist educator from Northern Ireland I recognize these conditions – I've heard this language before and observed how neighbour became enemy almost overnight. Old wars became new wars as culture and religion were used to exemplify difference. The subject of hatred and mistrust and the need to find a critical space to explore such issues has shaped my purpose and identity as an artist teacher. Indeed it was the practice the 'war-culture' of Anglo Irish relations that highlighted the power of culture to produce systemic forms of what Johann Galtung calls 'structural violence'¹. This instrument of war is not the conventional weapon that is seen in the hands of the terrorist, soldier or freedom fighter – this is the structural conditions that is exemplified by the trillion dollar arms market that leads to the AK47 making its way to the streets of Mogadishu or Paris.

This war culture is part of a global learning system that is based on fear. From a fear of failure to a fear of the unknown, it is used to exemplify difference and in fractured societies it is utilized to drive a wedge between self and other. That is why cultural workers are best placed to form practices that undermine those who pursue the policies of mistrust and fear. Artist educators need to (Galtung, Johan. "Violence, Peace, and Peace Research" Journal of Peace Research, Vol. 6, No. 3 (1969), pp. 167-191)

Structural violence is a term commonly ascribed to Johan Galtung, which he introduced in

the article "Violence, Peace, and Peace Research" in 1969. Structural violence refers to systematic ways in which social structures harm or otherwise disadvantage individuals. Structural violence is subtle, often invisible, and often has no one specific person who can (or will) be held responsible (in contrast to behavioural violence).

constantly question the construction of culture and present it as a human construct that is to be celebrated but also questioned. Through language and the arts, culture provides us with a sense of purpose and place, it helps us connect to the past but it should not dictate our futures.

Culture should be a place where individuals are free to explore and question their past, their traditions, (good and bad), in order to understand who they are within the specific boundaries of a particular socio-political context. It should enable and foster intellectual growth through the promotion of a question based learning structure that supports the difficult conversations needed to undermine the cultural workers who promote fear, division and mistrust. These workers are the antipethesis of creativity – they pursue a banking pedagogy² that sees the pupil as a mere depository who is defined by their capacity to consume and is therefore readymade to indulge in self and market values.

It seems to me that art has always provided a vehicle for such questioning and in these crucial times art education needs to 'step up to the mark' and redefine its role as a pedagogy of hope that encourages and questions established notions and belief systems that are part of the 'war-culture'. To achieve this, the Art and Design education needs to draw away from the conventions of the past and devalue its academic role in the school curriculum – a role that is

based on assessment outcomes rather than intellectual growth. As such the subject should not be open to assessment, certainly not an assessment criteria set by governmental bodies. Art educationalists must resist the temptation to argue the case for art to be positioned at the centre of formal education and instead quietly celebrate our marginality.

A critical art education would provide a new multipurpose vehicle for a learning that constantly disrupts the centre rather than be consumed by its narrow values. Our principles and values must be clear and connected to real the worlds of young people and the politics that shape all our lives. The art classroom should provide a safe place to question the war-cultures that promote self-interest and the core values of Neoliberalism³.

Artists have done this for centuries mainly through a direct engagement with the materiality of art in the production of art product. They have also engaged in a clandestine pedagogy that has been largely based on a relatively closed engagement with the public. However, today materiality has many definitions

² The banking concept (with its tendency to dichotomize everything) distinguishes two stages in the action of the educator. During the first, he cognizes a cognizable object while he prepares his lessons in his study or laboratory; during the second, he expounds his students about that object. The students are not called upon to know, but to memorize the contents narrated by the teacher. (Freire P. Pedagogy of the Oppressed (1970))

³ Neoliberalism is an approach to economics and social studies in which control of economic factors is shifted from the public sector to the private sector. Drawing upon principles of neoclassical economics, neoliberalism suggests that governments reduce deficit

spending, limit subsidies, reform tax law to broaden the tax base, remove fixed exchange rates, open up markets to trade by limiting protectionism, privatize state-run businesses, allow private property and back deregulation. and is open to question and possibility. Socially art practices and Relational Art can provide an opportunity to redistribute the power of learning and place art and pedagogy within the same glove. While each concept is open to manipulation, the practice of critical dialogue, a core value of critical pedagogy, would serve to hold any potential ethical concerns in check. If we enable and create the conditions for pedagogy of social art to enter our classrooms we may find arts place in these contentious times.

<http://www.investopedia.com/terms/n/neoliberalism.asp#ixzz3Xw5rjr18>. Accessed 21/04/15

QUALITATIVE RESEARCH, ART EDUCATION, CERAMIC, STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS, RELATIONS, PERCEPTION OF REALITY

JARCHOVSKA, LENKA
CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, CZECH REPUBLIC

Abstract:

The main aim of the on-going research is to contribute to the deepening of current knowledge about how handicapped student can participate in the ceramic-art production that is not purposefully focused on working skills of apprentice, but leads to the personal development of students during their studies and after graduation. This qualitative research takes place at one unnamed workplace in the Czech Republic. The research in progress is as a collection of case studies of students with special needs that specialize in the field of production and decoration of ceramics. Based on the external manifestation of each and every student, we try to name and interpret relations

among a group-class of students with different special needs and we follow the possible transformation of these. We then verify what influence do these relations have on the ability of students to solve various types of art project tasks and we try to suggest what could lead to the development of desirable relationships and to the increase of confidence of the individual.

SOMBRAS SONORAS. LIBERACIÓN DE LA ESCUCHA, DE LA MIRADA, DEL MOVIMIENTO

DRA. MAGDALENA JAUME ADROVER Y DRA. NOEMY BERBEL GÓMEZ
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. PALMA, MALLORCA (ESPAÑA)

“En un oído abierto a todos los sonidos, ¡todo puede entrar musicalmente! No sólo las músicas que juzgamos hermosas, sino la música hecha por la vida misma. Gracias a la música, la vida tendrá cada vez más sentido. Pero, para que así suceda, hay que renunciar, en cierto modo, a la música. O por lo menos a lo que llamamos música. Si nos aviniéramos a dejar de lado todo lo que se intitula música, ¡la vida entera se transformaría en música!” (John Cage, 2010: 65)

Nuestro objetivo no es enseñar arte a los niños y niñas, ni enseñarles a valorar o a reconocer obras de artistas, ni siquiera a hacer composiciones musicales o plásticas. Nuestra propuesta olvida toda intencionalidad y sólo aspira a potenciar en los futuros educadores su propia facultad perceptiva y su

sensibilidad audiovisual. Para que éstos, a su vez, puedan liberar los sentidos de las niñas y niños hacia una situación creativa, de experiencia estética en la escucha y en la mirada. sensibilidad audiovisual. Para que éstos, a su vez, puedan liberar los sentidos de las niñas y niños hacia una situación creativa, de experiencia estética en la escucha y en la mirada.

“Por ‘música experimental’ debe entenderse una música en la que nadie, y menos aún el compositor, puede prever lo que sucederá. No disponemos las cosas en orden (ésta es la función propia de lo instrumental, de lo utilitario): nos limitamos, simplemente, a proponer procesos para que pueda producirse un resultado, sea éste el que sea.” (John Cage, 2010: 23)

Esta es la manera como trabaja el inventor y quien reconoce no saberlo todo. Quien aspira a descubrir o a dar a descubrir, sin conocer previamente el resultado. Es una manera de hacer que se reconoce como propia en el aula, entre los niños y niñas y el maestro. El maestro, como hace Cage, no da lecciones, sino que facilita un proceso, propone un juego

“El juego es libre: no puedes obligar a nadie a jugar; jugar es una opción directamente personal, voluntaria e impremeditada. El juego es incierto: no puede tener resultado previsto ni deducible; es indeterminable. El juego es improductivo: no crea ninguna situación diferente a la

que había antes del juego; no es ‘útil’, no produce ganancias ni pérdidas, ganadores ni perdedores.

El juego es reglado: está sometido a unas convenciones arbitrarias, asumidas, que no tienen en cuenta las convenciones de la vida práctica.

El juego es ficticio: se produce con la conciencia de ser vivido dentro de una segunda u otra realidad.” (Roger Caillois (Josep Quetglas, 2015 : 59))

Con la modernidad comenzó la época en que las obras de arte llegan libres de contenidos predeterminados, sin cargar con mensajes, sin querer dar lecciones –es decir, sin reducir al espectador a simple aleccionado. Las obras modernas borran cualquier contenido y ponen en primer plano, ante el espectador, los materiales y las técnicas usadas por el autor, la manera cómo han sido hechas, su ‘factura’. Así, volviendo al espectador consciente de cómo se hicieron, invitan al espectador a hacer otro tanto, por sí mismo. Muestran que son resultado de una habilidad compartible por cualquier persona y, en potencia, por cualquier niña o niño. El arte moderno es la mejor guía para la experimentación y generalización del juego estético, libre de credos.

La luz y la sombra, los sonidos y el silencio, el movimiento y la estabilidad han sido desde el origen del arte características básicas y elementales en toda obra. Son el material con el que trabajan John Cage, destacan todos ellos por su voluntad de ampliar la capacidad perceptiva del espectador.

Hemos tomado alguna de sus obras como inicio de cada uno de los proyectos educativos, planteados por los alumnos de grado de Educación Infantil.

En cada caso, lo que hemos propuesto en el aula-taller a la observación no es la obra en sí, sino las relaciones que la obra pone en movimiento a su alrededor: las sombras lamiendo y tiñendo objetos y paredes; los gestos ondulando el aire y lo estático; el sonido recogiendo y resonando en los otros sonidos y en el espacio.

El objetivo de nuestra enseñanza no es el arte, sino dotar al educador y al niño de un nuevo sistema sensorial, de una nueva capacidad perceptiva del mundo –no del mundo del arte, sino del mundo.

No es el arte quien explica al mundo. Al mundo debemos explicarlo nosotros, la gente, pero gracias a los nuevos sentidos perceptivos que nos ha hecho crecer el arte. Unos sentidos que no nos harán reconocer rutinariamente objetos y situaciones repetidas, sino vivir objetos y situaciones como por primera vez. Una vida nueva.

A los niños y niñas no les damos una explicación del mundo, sino que tratamos de dotarlos del suficiente poder perceptivo como para que ellos se expliquen a si mismos, y nos expliquen a nosotros, el mundo.

OBRAS Y PROPUESTAS

Obras

Las vanguardias artísticas rompieron con la separación entre las artes y con la hegemonía absoluta de la imagen visual. En sus obras, los músicos introducen todos los sentidos y los artistas

visuales trabajan con el sentido del oído, también como receptor de la obra plástica. “Acústica arquitectónica”, llamaba Le Corbusier a sus edificios, a partir de su experiencia en la Acrópolis de Atenas en su viaje de 1911. “El sonido amarillo”, titulaba Kandinsky una de sus composiciones escénicas de 1912.

Si nos acercamos hasta una obra de arte, los educadores y los niños no tenemos necesidad de ningún especialista que medie en la relación, que interprete la obra para facilitarnos su contenido; ni tampoco necesitamos ningún conocimiento histórico o cultural previo. El contenido de una obra de arte moderna está en su percepción directa y sin intermediarios. Las obras llegan libres de contenidos predeterminados, no están cargadas con mensajes; no tratan de dar lecciones, no quieren reducir al espectador a simple y pasivo receptor.

Las obras modernas pusieron en primer plano los materiales y las técnicas usadas al hacerse. Dejan a la vista, en la superficie, cada decisión tomada, cada movimiento de la mano, su ‘factura’. Una pintura de Leonardo no enseña cómo ha sido hecha. Un collage cubista o una pintura de Mondrian o de Pollock, sí. Es la misma obra la que se encarga de hacer crecer nuestra capacidad perceptiva, abriéndonos nuevos ojos, nuevos oídos, nuevo tacto, nueva piel, produciendo un nuevo sistema sensorial.

Si en nuestra sociedad hay atraso estético, y pocos intelectuales se sienten cómodos ante la experiencia sonora, es debido mayoritariamente a la falta de atención en las investigaciones anteriores. El carácter fundamental de la obra de arte reside en el

misterio de su actualidad. Es siempre presente, siempre actual, aunque haya sido empezada hace décadas, siglos o milenios. Como consecuencia, la oportunidad de penetrar en el mundo sonoro por una parte de la sociedad interesada, por la escuela, no es muy difícil.

Dadá y los futuristas son quienes introducen el sonido en la imagen. Miramos, y oímos sonido. El sonido tiene carácter plástico. El bullicio se introduce en el arte como una componente de la vida metropolitana.



Fig. 1. Marinetti, Palabras en libertad, 1914

Dadá, en lo musical, también usará la técnica del montaje, del collage -cortar y pegar-. Una música de Satie escrita por lapsos, para la película de René Clair "Entre'acte". Satie componía a salitos y yuxtaposiciones, oponiéndose a las armonías y quedando abierto al entorno y a lo cotidiano. (Llorenç Barber, 2008 : 115)

En la segunda mitad de los años sesenta, el género que dirige el desarrollo del arte en el mundo occidental es la música, ya no la pintura ni la arquitectura, como había sido décadas atrás. Fluxus, heredera también de Dada, asume la confusión entre arte y vida: "la integración de la vida en la música y de la música en la vida". Algunas de sus obras son explícitas en esa aleación: dé-coll/age-Musik. El estallido de una bombilla, el ruido de los carteles arrancados de la pared, el golpe de los objetos que caen al suelo, también los sonidos que produce el propio cuerpo. Una fuente que gotea y una palangana que recoge cada una de las gotas que caen.



Fig. 2. Fluxus, dé-coll/age-Musik, 1982

No se necesita comprender de qué trata el arte, como algo profundo y ajeno a la obra, sino acceder a él directamente, mediante trabajos de interpretación y manipulación de las obras. Descubrir con la mirada y el tacto; abolir la distancia entre obra y espectador, invitar a intervenir en la obra.

“Explicar que es válido todo lo distinto, lo atrevido, todo lo que pudiera ayudar a reflexionar y a gestar nuevas propuestas. Invitábamos al público a asumir su parte creativa, a subir al escenario e integrarse con nosotros, como colaboradores.” (Llorenç Barber, 2003 : 32)

Làzló Moholy-Nagy – Alexandre Calder

Los trabajos de Moholy-Nagy están hechos de luz y sombra, de sonido y de movimiento. Obras que producen efectos inmateriales a partir de materiales apenas alterados, como plásticos y metales salidos directamente de la fábrica, que se enseñan como en un muestrario de ferretería. Tienen voluntad de dar a conocer la manera cómo funcionan, el origen del que provienen. Cualquiera puede hacerlo, la presencia y habilidad manual del autor desaparece; no hay sino material y proceso.

Moholy-Nagy investiga la luz y, por lo tanto, la sombra inducida al interponerse en ella los objetos. Experimenta ese descubrimiento, a través de gran variedad de procedimientos inexplorados. Con materiales que invocan, reflejan o se dejan atravesar, generando un enorme universo de efectos lumínicos, que invaden la retina y el espacio.

Escultura Modulador de espacio-luz, 1922-1930

Làzló Moholy-Nagy

Alejado completamente de la pintura estática, de la pintura de

caballete, las obras de Moholy-Nagy han abolido todas las fronteras entre la luz y el sonido, dando origen a las “imágenes radiofónicas”.

Modulador de espacio-luz (1922-1930) es un aparato que gira mecánicamente o que es posible accionar para obtener un funcionamiento continuo. Es una máquina que se mueve, hace bullicio y utiliza la luz dirigida sobre ella para suscitar toda una proyección de reflejos cambiantes y sonoros.

La base de la estructura es un disco rotativo. Sobre éste se sitúan dos discos de metal mitad perforados y tres planchas en que las lamass se tocan y producen un sonido de fricción. Una espiral inclinada, colocada sobre el disco, atraviesa la placa de cristal. La espiral se mueve, la luz cae sobre la máquina que atraviesa las parrillas de metal, que cambian continuamente de posición debido al movimiento giratorio, y generan destellos de luz y sombra que varían indefinidamente. Es una estructura constituida por metal y vidrio. Pero quizás su material más importante es la sombra: porque también tiene una existencia virtual gracias a la sombra proyectada sobre las paredes, sobre los otros objetos y sobre los propios espectadores. La “obra” es ese sistema dislocado que convoca todos los sentidos: la máquina, su sombra en movimiento y el bullicio, que generan un espacio.

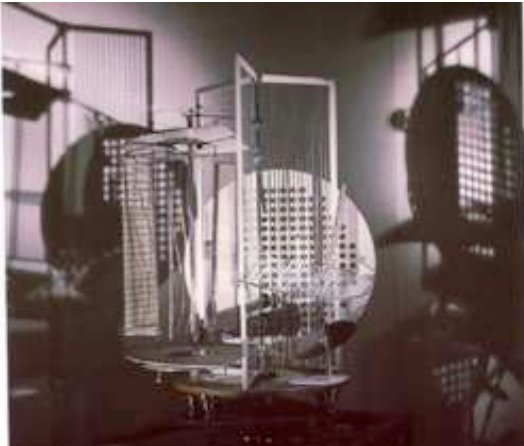


Fig. 3. Escultura Modulador de espacio-luz, 1922-1930

PAISAJES Y MENSAJES IMAGINARIOS

Neus Adrover, Judith Arroyo, Margalida Reynés

El recurso principal para la actividad es una estructura de madera, previamente tratada, pintada y tallada, que forma un tipo de cajón donde poder introducir el segundo material: la creación, por los niños, de garabatos y dibujos sobre láminas de colores transparentes.

Con la audición de paisajes sonoros (bosque, agua y música popular del Paraguay), los niños dibujan con rotulador permanente encima de láminas de celofán plastificado. Tienen total libertad artística y de expresión, incluso a través del lenguaje, desde lo sugerido o motivado por el sonido.

Con la habitación a oscuras, se sitúan las láminas en el cajón y se juega con el cambio y las mezclas. Un foco potente de luz traslada hasta la pared los dibujos y colores por el aire. La proyección no tiene porqué llevarse a cabo sobre una pantalla de tela o fondo: es la misma estructura de madera que se convierte en una caja mágica de luces, sombras y colores, en que los niños se mueven a su alrededor y la manipulan para percibir los efectos lumínicos de cerca.

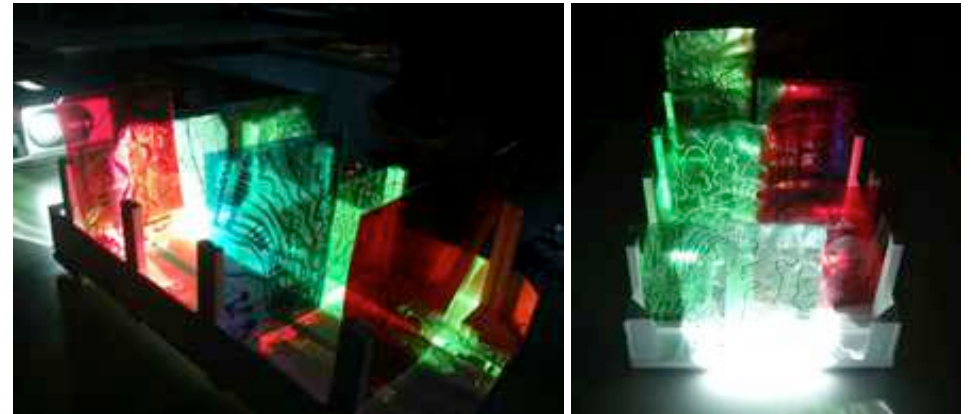


Fig. 4 y 5. Paisajes y mensajes imaginarios, 2015 (43 x 27 cm aprox.)

CALIDOSCOPIO

Anna Hermoso, Laura Hervalejo, José Antonio Orozco

Es un espacio de tres caras o paredes, que forman un prisma triangular, con dos de sus paredes reflectantes hacia el interior. Uno de los dos extremos está cubierto por una lámina con

agujeros de colores y formas diferentes, cuyas imágenes se ven multiplicadas

simétricamente al ir girándose desde fuera. El extremo opuesto queda abierto para el paso de los niños, que al llegar ahí pueden salir.



Fig. 6 y 7. Caleidoscopio, 2015 (70 x 150 cm aprox.)

BOTELLAS DE LUZ

Tania Vidal, Natalia Darves-Bornoz, Margalida Barceló

La intriga y la curiosidad es la herramienta que acciona esta obra. Entran los niños a oscuras en el aula, cada uno de ellos con una luz de linterna. Buscan su lugar, donde encuentran una botella de agua

y papel de colores a su alrededor (papel celofán y papel pinocho). A partir de ahí todo es experimentación.

Al introducir los trozos de papel en la botella y mezclarse en el agua, algunos se deshacen, otros se superponen, generan reflejos de luz de colores por toda el aula, gracias a la ayuda de la linterna. Se puede dar una botella más a cada niño, ya que después de conocer cómo funciona pueden necesitar una segunda oportunidad para realizar conscientemente alguna producción más controlada.



Fig. 8 y 9. Botellas de luz, 2015

REFLEJOS

Tania Vidal, Natalia Darves-Bornoz, Margalida Barceló

En una bandeja con agua se introduce un espejo y un cd. El niño, con una linterna, domina el reflejo de luz, mediante la dirección y el movimiento del foco de las linternas. La luz se refleja al techo creando formas y colores diversos e inesperados.

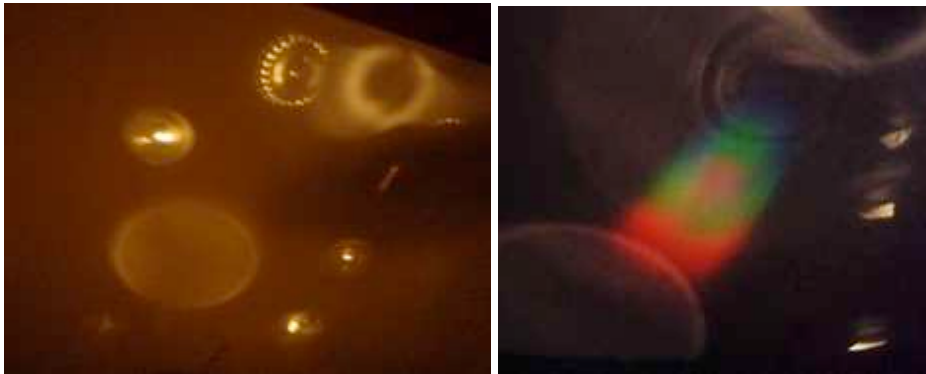


Fig. 10 y 11. Reflejos, 2015

Alexander Calder

Las obras de Calder se nos muestran erróneamente en los museos y exposiciones, con salas bien iluminadas y obras completamente estáticas que bloquean la percepción, interrumpen la conversión de estática a dinámica de sus esculturas en movimiento; impiden el cambio de escala, de lo pequeño a lo inmenso; de la pesado a la sutil; de la materia a lo intangible, a la sombra.

Los procesos de sus trabajos son simples: un foco que ilumina un stabile de pequeño tamaño proyecta sobre la pared una enorme figura, diferente e imprevista de la original; un móvil de piezas de metal, que cuelgan en equilibrio, se pone en movimiento y se anima. Sus siluetas invaden todo el espacio con sombras vibrantes que se trasladan por el espacio.



Fig. 12. Alexander Calder, Stabile y Mobile, 1924-1974

PROYECCIÓN DE SOMBRAS

Pere Llinàs, Marta Sainz

Se manipula el material, pasta de modelar o arcilla, para realizar una figura (es interesante también agregar otros materiales para poder enriquecer las formas). La pieza se deja secar y reposar unos días. Es entonces cuando, con una linterna, se proyecta la

sombra de las piezas para ver su transformación al experimentar la nueva visión que ofrecen, convirtiéndose incluso en figuras desconocidas e inesperadas. Diferentes focos de luz (linternas, flexos, proyectores) dan variedad de proyecciones.



Fig. 13 y 14. Proyección de sombras, 2015

NOTAS LIBERADAS

Neus Adrover, Judith Arroyo, Margalida Reynés

La actividad consiste en fabricar móviles de pequeñas piezas. Con diferentes focos, se proyectan todos los móviles en conjunto. Las piezas de estos móviles son la representación de la figura de la nota (redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea). Se obtiene una partitura en sombra, por la proyección sobre una pared con el dibujo de un pentagrama. La creación aleatoria y en constante cambio por el movimiento de los móviles puede ser sonada, vocalmente o con instrumentos, siempre nueva y diferente.



Fig. 15. Notas liberadas, 2015 (50 x 100 cm aprox.)

LO QUE ESCONDEN LAS HOJAS

Noelia Hermosilla, Arantxa Jiménez, Raquel Sabater

Creación de móviles con todo el material recogido previamente en el campo. Se jugará con focos de luz fijos y linternas móviles para generar movimiento. Los materiales deben tocarse y sonar al rozarse.



Fig. 16. Lo que esconden las hojas, 2015 (70 x 100 cm aprox.)

John Cage – Llorenç Barber

John Cage ha inaugurado la música, hasta tal punto que a partir de su obra ya no sirve cuanto antes se entendía por música.

Las propuestas musicales de Cage igualan al espectador con el creador. Para todos ellos la experiencia musical sucede siempre por primera vez. Es una música en la que nadie, y mucho menos Cage, puede prever lo que pasará. Cage pone atención en aquello que la música ha discriminado: el silencio y el ruido, ese momento donde se suponía que la música no existía o callaba, muda. Pero Cage nos hace percibir que, pese a no haber sonido programado, cuando hay silencio musical, la vida sigue sonando. Por silencio debemos entender otro sonido, los sonidos no intencionados, que suceden a pesar de nuestra quietud.

La música está hecha de sonido, y hay dos formas de sonido: los intencionados, habitualmente denominados música, y los incontrolados e involuntarios, habitualmente denominados ruido. Cage trabaja con la totalidad de los sonidos: los producidos (música) y los no producidos (silencio); los que él facilita y los que sobrevienen a pesar suyo.

“Gracias al silencio, los ruidos entran definitivamente en mi música, y no una selección de ciertos ruidos, sino una multiplicidad de todos los

ruidos que existen y sobrevienen.” John Cage, 2010 : 139)

John Cage se sirve del azar para trabajar con los sonidos –alguien que tose, una silla que se mueve, gente que entra y sale de la sala de concierto–, todo aquello que tradicionalmente eran ruidos. El azar es el procedimiento que sirve para liberarse del control de los sonidos, para que estos sigan sucediendo, siendo vida, sin que él los ordene, para dejarlos surgir, aboliendo el control sobre el tiempo de la música.

Igual como no existe el silencio, tampoco existe el blanco del papel. La mínima mota, arruga, sombra ya inaugura la hoja. En las páginas de sus obras, de sus escritos, de sus partituras, la forma se apoya en un rastro, en la imperfección en el papel: ahí es donde John Cage trabaja, interviene, multiplica y continúa la forma incontrolada, obra del azar. Las partituras de sus composiciones tienen por plantilla las imperfecciones del papel.

“John Cage debió de ser el primero en explorar la imposible blancura de la hoja de papel para apoyar en sus rastros casuales –texturas de la pasta, sombras ocasionales, arrugas y dobleces– la escritura de la partitura.” (Josep Quetglas, 2001 : 67)

“Tomemos una hoja de papel; haya en ella tres agujeros: se convierte en una plantilla.

Puedo ponerla sobre otra hoja y dibujar a través de los agujeros. Así compuse

mi Música por carillón N°1. Usé trozos de papel doblados y agujereados; los agujeros me permitieron encontrar las alturas”. (John Cage, 2010 : 178)

La partitura tampoco prefigura o fija la música. Compositor y espectador: “Compongo para escuchar la música que aún no he escuchado.”

“Durante todos los años que siguieron no dejé de palpar las cosas, de hacerlas sonar y resonar, para descubrir qué sonidos contenían. Dondequiera que fuese, cualquiera que fuese el sitio en que me encontrara, auscultaba los objetos. Dentro de esa perspectiva reuní un grupo de amigos y nos pusimos a ejecutar piezas que había escrito sin indicación de instrumentos, simplemente para explorar todas las posibilidades instrumentales no inventariadas aún, la infinidad de fuentes sonoras posibles de un terreno vago o un depósito de basuras, de una concina o de una sala... ¡Hicimos ensayos de todos los muebles imaginables! Me interesaban todos los ruidos, debo reconocer que en aquella época yo no tenía ni un centavo. Tal vez si hubiese contado con algunos recursos, hubiese utilizado instrumentos un poco más convencionales... (...) Nunca cesaron mis tentativas por obtener de los objetos, de los instrumentos no convencionales, todo lo que fueran capaces de entregar.” (John Cage, 2010 : 81-82)



Fig. 17. Living Room Music y Speech Cuarteto, 1940. Utilizando todos los instrumentos de percusión que se pueden encontrar en una sala se estar: muebles, libros, diarios, ventanas, paredes, puertas.

Para que el azar pueda actuar, Cage predispone que varios acontecimientos ocurran al mismo tiempo, o sucesivamente, sin que ninguno de ellos tenga protagonismo sobre el otro. Esto hace que nunca se repita uno de sus actos y sean siempre nuevos e imprevistos.

“Mi propósito no es imponer a los oyentes una cierta actitud, sino convercerlos de que hay sonidos y éstos merecen, cualesquiera que sean, que se los escuche.” (John Cage, 2010 : 254)

La obra está, sólo se necesita –en ambos casos– unos oídos capaces de sentir la música (no tocada) y el arte (no creado). El artista ya no es necesario, porque el espectador se ha

independizado, es autónomo, capaz por él mismo de percibir y entender como arte su propia conciencia perceptiva.

Llorenç Barber

Llorenç Barber no quiere denominarse músico, sino “maestro de escuchas”.

“Me interesa la experiencia estética que llamamos “escucha”, lo demás son sólo obras, trabajos, andamiajes. No me interesa el modo artesanal, escritural –canónico o no– de tal actividad, sino ese elemento “trans” que metamorfosea a quien lo vive.” (Llorenç Barber, 2003 : 10)

Precisamente Llorenç Barber se dedica al acercamiento al objeto cotidiano, sin casi querer hacer obras sino ruidos, ruidos de la vida, del continuo fluir. Trabajando con unas premisas fundamentales que siguen las iniciadas por Cage: el trabajo en grupo desde el taller, la consideración activa del espectador, el cuestionamiento de la sala de conciertos, la multidisciplinariedad, la acción y la improvisación.

Una de sus primeras obras, una conferencia, no se redujo a lanzar un discurso desde el estrado:

“Repartía entre el público una ficha con indicaciones del tipo: ‘cuando oiga la palabra poder, carraspee’, ‘cuando el conferenciante diga música, estornude ostentosamente’, ‘cuando se haga un punto y aparte, frote la suela de sus zapatos contra el suelo’... Esa propuesta, que yo denominaba ‘música incidental’, tenía –y todavía tiene– la virtud de situar el discurso verbal en una relación más irónica con lo sonoro. (Llorenç Barber, 2003 : 35)

CONCIERTO DE COCINA

Neus Adrover, Judith Arroyo, Margalida Reynés

Esta actividad consiste en la pura experimentación de los niños con materiales no convencionales. La idea es ofrecer de forma sonora un espacio donde relacionarse con los utensilios y materiales que se pueden encontrar en una cocina. Se empieza por la exploración de los diferentes materiales de manera libre, con grupos reducidos (4 o 5 niños).

Se puede hacer servir el descubrimiento de estos sonidos para relacionarlos con instrumentos convencionales. Tanto en las semejanzas de sonido como en la forma de tocarlos, en los materiales que suenan más agudos o más fuertes, la conciencia de la intensidad (flojo o fuerte), la altura (grave o agudo).



Fig. 18. Concierto de cocina, 2015 (300 x 300 cm)

¿CÓMO SUENA LA OSCURIDAD?

Cristina Cardona, Marina Obrador

Toda nuestra vida está llena de sonidos y ruidos (sonidos de casa, de la calle, de los objetos, de nuestro propio cuerpo...) pero, en general, como los tenemos tan asimilados y son tan cotidianos, no les prestamos atención. Tenemos que ejercitar el sentido del oído, y educarlo para darnos cuenta que todo nuestro entorno es sonoro. Solemos escuchar más de día, a la luz del día, puesto que al estar despiertos todo es ruido. Pero y la oscuridad, ¿qué sonido hace?

Descubrir la oscuridad y cómo suena a través de recipientes opacos que contengan materiales naturales de la vida cotidiana, intercalando momentos de luz y oscuridad, de silencio y sonido.

Recipientes ciegos con pasta, con arroz, con agua, con legumbres, con harina y sin nada (silencio). Escuchar cómo suenan las diferentes cajas a oscuras y familiarizarse con ellas. Se puede incorporar más de una caja con el mismo material, para hacer asociaciones de ruidos.

LA SONORIDAD DE LAS HOJAS

Noelia Hermosilla, Arantxa Jiménez, Raquel Sabater

Experimentar con la sonoridad de las hojas. Producir y escuchar el ruido de las hojas según las acciones que realizamos sobre ellas: saltar, lanzar por el aire, tumbarse, ir de puntillas, doblar, romper. Puede realizarse con zapatos y el crujir de la hojas será mayor, y con los pies desnudos y sentir el tacto con la piel. El educador puede registrar los sonidos que se van sucediendo, para hacer posteriormente una audición, que resultará sorprendente para el niño.



Fig. 19. La sonoridad de las hojas, 2015

EL RITMO DE LOS COLORES

Rosa Maria Barceló, Antoni Escalas Gelabert, Antònia Martorell

Descubriendo las capacidades sonoras de los objetos. Se explora y se experimentan materiales con la percusión. Se agrupan de una manera intuitiva (por el ruido o por el material de los objetos). A cada grupo de objetos le corresponde un color (rojo, morado, verde, amarillo y negro). Con la ayuda de un dado con esos mismos colores, más el blanco que representa el silencio, se compone la partitura utilizando el azar y la indeterminación. Se hacen sonar los 'instrumentos' cuando corresponda su color, representando y escuchando por primera vez la composición.



Fig. 20. El ritmo de los colores, 2015

LA LUZ DE LOS DIBUJOS

Anael Cordobés, Yumara Jofre, Raquel Pérez, Sofia Soriano

Esta propuesta pretende que los niños adquieran gusto e interés por la creación plástica y musical a partir del azar, despertando su curiosidad y capacidad de experimentación. En este caso, centrado en la elaboración, interpretación y reproducción de sonidos por tres elementos, que conducirá a la creación de un dibujo a partir de este azar sonoro.

Cada caja está forrada con papel y con gotas de pintura de dos colores diferentes. Se introduce uno de los materiales: bolas, conchas o cascabeles y se cierra la caja con su tapa.

Se marcará de manera aleatoria las entradas y salidas de cada uno de los elementos a sonar. Después de interpretar la composición, se abren las cajas, y se saca el papel que habrá quedado marcado por el movimiento y la pintura. Estos papeles serán colgados en una estructura en la que quepan los niños en su interior y se enfocarán las luces para ver las pinturas en transparencia.



Fig.21. La luz de los dibujos, 2015 (80 x 80 x 100 cm aprox.)

SONIDO, MOVIMIENTO Y PINTURA

Marina Alorda, Marta Álvarez

Partiendo de recursos naturales locales, las almendras, descubrir las calidades sensoriales que ofrecen, tanto plásticas como sonoras.

Introducir papel continuo en el interior de la caja, cubriendo la base. Se impregnan las almendras de pintura. Moviendo las cajas y escuchando los sonidos que provoca los golpes de las almendras en el interior se marcaran los papeles. Se comparan las pinturas con el fin de observar las diferentes trazas que se pueden hacer con las almendras (enteras, con la cáscara y el fruto) y los movimientos azarosos de cada uno.



Fig. 22. Sonido, movimiento y pintura, 2015 (100 x 150 cm aprox.)

Merce Cunningham – Bob Wilson

El bailarín y coreógrafo Merce Cunningham estudió una forma de danza que no se regía por los códigos conocidos, sino que buscó los movimientos propios de los ritmos del cuerpo. Las coreografías de Cunningham reproducían los movimientos cotidianos: andar, correr, agacharse, saltar y tumbarse. Eran bailes sobre los movimientos humanos, los gestos que hacemos habitualmente.

IMITACIÓN DE SOMBRAS

Anna Hermoso, Laura Hervalejo, José Antonio Orozco

Imitar la proyección de una sombra. A un lado un proyector que enfoca hacia la pared, en el lado opuesto un espejo que puede ver la pared reflejada. De espaldas al proyector se sitúa un niño, que se

mueve y baila libremente según el sonido que escucha, su sombra se proyecta sobre la pared. Al otro lado, frente al espejo (y de espaldas a la pared) se sitúa un niño que imita los movimientos de la sombra que puede ver reflejada en el espejo.



Fig. 23. Imitación de sombras, 2015

Bob Wilson

Para Bob Wilson el teatro y los sueños pertenecen al reino de los niños. Precisamente su teatro está marcado por algunos hechos autobiográficos y la investigación en la percepción e inteligencia infantil.

Los movimientos que escapan a la percepción natural y al control consciente de los gestos, son los que le interesan a Bob Wilson. Trabaja con técnicas de slow motion, para desvincular el canal

auditivo del visual. Determina las situaciones escénicas por su forma antes que por su estructura narrativa.

En sus obras de teatro siempre hay mucho espacio: un espacio mental. Trabajando con luz de colores y sombras, para producir ese espacio virtual, con elementos muy simples, contundentes, de percepción potente. “Es muy importante dejar al público un espacio, una parcela de reflexión para que complete la acción.” (Robert Wilson, 1998)

Para Wilson el niño representa aquel lugar del saber originario al que no se puede dejar de volver.

“Ellos [Rauschenberg, Cage, Cunningham] no saben. Lo que les incita a actuar es precisamente que no saben por qué lo hacen... ¡Y esto es siempre un envite para el público! Mirad el trabajo de Dalí, es un gran artista; él siempre tiene algo que me molesta, pues sé que tiene una idea... Y no es su idea lo que me interesa. En los trabajos de la mayoría de los escenógrafos europeos percibo esa idea. Y es esa idea la que, por sí sola, motiva su trabajo. Para mí falta algo. Y es ese algo que falta lo que me interesa. Lo que me interesa es una especie de... eso que no sé. Y ésa es la razón para hacer algo.” (Robert Wilson, 1992)

PINTAR CON LUZ

Pere Llinàs, Marta Sainz

En un espacio oscuro, una cámara con un programa que permita el ajuste manual de la apertura del diafragma. Los niños llevan en sus manos puntos de luz, que pueden estar cubiertos con papeles de

colores. Se mueven libremente y de forma diferente por la escucha de músicas y sonidos distintos. Se toman fotografías de sus movimientos, pintando de este modo trazos de luz en las instantáneas. Si la persona se mueve rápido la cámara solamente capta los halos de luz.



Fig. 24. y 25. Pintar con luz, 2015

El proyecto ‘Sombras Sonoras’ es un trabajo interdisciplinario, coordinado por las áreas de Expresión Plástica y de Expresión Musical de la Facultad de Educación, Universitat de les Illes Balears.

John Cage, (2010), Para los pájaros México: Alias ((1976) Caracas: Monte Ávila, 1982)

Roger Caillois, Les jeux et les hommes, comentado por Josep Quetglas, “Espais de joc”, Arabalears, 14-2-2015.

Llorenç Barber, (2008) “Músicas de la oblicuidad, un homenaje a Carmen Pardo”, La competencia artística: creatividad y apreciación crítica, Ministerio de educación.

Llorenç Barber, (2003), El placer de la escucha, Madrid: Ársora ediciones.

Josep Quetglas, (2001) Pasado a limpio II, Valencia: Pre-textos.

Robert Wilson, Robert Wilson, (1998), Nueva York: Rizzoli

Robert Wilson, (1992), “Wilson selon Wilson” [entrevista de Grillet, Thierry a Robert Wilson], París: Théâther/Public, nº 106

MODERNISM OF THE ELEMENTARY LEVEL

KAFKOVÁ, HELENA

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, CZECH REPUBLIC

Keywords:

Modernistic premises, Hegelian conceptions, “the language of art”, first grade Visual Arts Education, opening and closing vision, non-reflected influence

Abstract:

This contribution discusses the current reflexions of the modernistic premises of Visual Arts Education, particularly its language focus. We discuss the conception of the „language of art“, as it was once formulated in Bauhaus. We show that this language focus was very closely related to the Hegelian concept of „Gesamtkunstwerk“. This motive remains – even today, around the time of Bauhaus’ hundred years’ anniversary - still very closely related to many issues of Visual Arts Education. We pay attention to demonstrating how the metamorphoses of the conception of the “language of art” furnishes Visual Arts Education both to help and to prevent the opening of the children’s vision: we present specific school situations observed on the elementary school level and point out individual shapes that the modernistic conception of „language of art“ takes on. We argue that these concepts - not being reflected – powerfully influence this subject, at least in the context of Middle Europe.



CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR FINNISH ART EDUCATION IN A EUROPEAN AND GLOBAL CONTEXTO

KALLIO-TAVIN, MIRA & TAVIN, KEVIN
AALTO UNIVERSITY, FINLAND

Keywords:

Finland, art education, curriculum, visual culture future

Abstract:

In this presentation, we first discuss current Finnish art education practices in international and transcultural contexts, and acknowledge how Finnish art education and its research belong to the wider international research field. This includes how it has been developed in interaction with phenomena and paradigms of international art education, including European and North American practices. We then turn our attention to the challenges and the need for curricular change in Finnish art education. We review current artistic, social, cultural, and educational conditions that instigate the need for change, including digitalization and development of technology, and the ways these are reflected in

art. In addition, we describe how the change from a mono-cultural to a relatively multicultural society has been slower in Finland than in many other European countries, and how celebrated notions of Nordic democracy and equality are not as untainted by colonial legacies as is often assumed. Finally, we make some suggestions for Finnish art education within the larger framework of international art education. We present arguments for an international art education that emerges at the border between personal ways of seeing and seeing that is socially constructed and shared—locally and globally. We suggest that, because global and diasporic practices of art education are neither situated in one place or another, but a hybrid of many sites, and none at the same time, the field of international art education provides us with an opportunity to rethink concepts tied to the sovereignty of a national or regional field (such as "Finnish Art Education" or European Art Education") and the faith in a unified individual in that field.

PERCEPTION OF BEAUTY IN ART AND EDUCATION IN INTERVIEWS WITH TEACHERS, ARTISTS AND STUDENTS PHENOMENOLOGICAL RESEARCH

PETRA KLIMEŠOVÁ

CHARLES UNIVERSITY OF PRAGUE, FACULTY OF EDUCATION, M.D.
RETTIGOVĚ 4, 116 38 PRAHA 1 FIELD OF DOCTORAL STUDIES: ART
EDUCATION

EDUCATOR: DOC. AK. MAL. ZDENĚK HŮLA

E-MAIL: INFO@ZDENEK-HULA.CZ

Key words: beauty, perception, phenomenology, contemporary art, pedagogy, G. W. F. Hegel, J. A. Comenius, natural method

Ongoing research deals with the perception of beauty in interviews with teachers, artists and students.

How is beauty perceived? Is it possible to talk about something coincident, universal in perception of beauty for individual people, or is it a phenomenon that is changing depending on various circumstances. Question of philosophy- aesthetic concept of subjective and objective beauty, followed by the

question whether it is possible to mathematically or otherwise measure or identify the perception of beauty. Is it possible to work deliberately with the perception of beauty in the area of education, and if so, how.

I chose this topic to deal with as it is difficult to define position of beauty in contemporary art. Art looks more like a chaos (χάος) which can be difficult to orientate in. The aim of this research is to move closer to the opposite pole of this chaos, which in ancient Greece was the cosmos (κόσμος). The Order which can be seen in harmony, unity and proportions of certain conditions, which positively influence human perception and then a thing appears as beautiful to him. This work relates to the ideas of Hegel, for whom the spirit is the truth and everything beautiful is truly beautiful only when it has part in this higher and if it is begotten by it (Hegel, 1966). In the Czech philosophy Jan Patočka expands on the ideas of Hegel and he comes to the openness of being where he finds knowledge. These thoughts are followed by Anna Hogenová who speaks about return to the source (Hogenová; 2012), which can also be understood as a certain truthfulness, unhiddenness of the spirit in self-knowledge and thus achieving certain harmony. Another area of interest is Neuroesthetics, new science, which deals with research and measurability of harmonic proportions, which cause feelings of pleasure and beauty in human regardless of the fact that the sentient knows about them or not. This new science creates a space for reflection about objective beauty, which is based on mathematical relations (fractal geometry, the golden section).

I work with the phenomenological method in this research, which returns to the things themselves and to the natural world. The aim of this method is to describe and analyse lived experience with the

perception of beauty which teachers, artists and students have. The research takes place in the form of unstructured, informal conversations, which are subsequently transcribed. The result is a summary report using emic voice of the research participants. Phenomenological interpretation is done by focusing on concrete (specific) experience with the perception of beauty and the search for the essence of the experience of people interviewed in relation to the perception of beauty. This is followed by the search and classification of common characteristics of that experience.

Research is constantly ongoing. I present here some excerpts from the interviews and the first outline of the categories that are most often found in the interviews. A number of respondents perceive beauty, especially in nature. Martin Janda (a handicapped poet) expressed his perception of beauty through his experience of nature: It seems to me that there is something nice when you sit down to the water next to a sluice and close your eyes for the moment and hear only the water splashing or flowing or a breeze, just a breeze when you sit on the bench, on a chair you feel just the breeze blowing around you. Neuroesthetics says that nature is entirely made of harmonic structures and therefore affects us peacefully. Hegel agrees that beauty is also present in nature but nature beauty seems to him only a reflection of beauty that belongs to the spirit. He understands that what is really nice is contained in the very spirit, for Hegel the spirit is what the truth is (Hegel, 1966).

Then there is a beauty that is perceived in art. Hegel prefers this beauty to the beauty of nature, because through it spirit manifests itself, and at time when sensuality in art is spiritualized, it reveals in the form of absolute spirit. Neuroesthetics tries to determine on the basis of examination of the brain whether there is one or more areas

in which the intensity of activity reflects linearly the degree of beauty bestowed on an object by the viewer (Kawabata, Zeki; 2004).

Music is mentioned by respondents as a form of art in which beauty is most often perceived. Jan Němec (a writer) says in an interview: As in the case of music. It's like you don't perceive yourself for some time, you're with the music and in the music, which could bring feelings of happiness and beauty for some reason.

Concluding from some other interviews beauty is perceived through faith or religion. Sister Petra (a student of AVU) states: One almost forgets himself and only sees God and sees what transcends him, as a merger and in that moment he is also experiencing feelings of beauty or consolation - as it is called, or a merger when he becomes part of the whole.

Gabriela Ševčíková (a teacher) sees beauty as a reflection of some universal form, universal beauty, which can be in sighted through art e.g. architecture: When you look at some cathedral windows, rosettes, which are commonly used in churches and cathedrals, this all is an evidence of universal beauty for me.

The aim of this research is to approach any harmonious order in the arts through the perception of beauty. On the basis of this order it would be possible to work in art classes. If what is natural and harmonious and comes from nature or through the true spirit or from a purely harmonic proportions would appear beautiful, it seems like a convenient way to work with methods that are as near as possible to this naturalness. Czech educator and philosopher living in the 17th century Jan Amos Comenius proposed a natural method of teaching, which aimed to sharpen everything that perfects human nature (Comenius, 1956). Thus, in the context of an art education

one should deal with harmonic structures and allow children their perception. This could further affect the overall perception of contemporary art, in which works can be perceived, that contain the harmonic structures in themselves and somehow affect individuals in a pleasant way and evoke feelings of beauty in them. This could also distinguish works that intend to express something else. By words of Patočka about Comenius ideas: Come out of the labyrinth of world, from delusion and lies on the path of truth and order but not only by the ascetic overcoming of the world, but also through the activities in the world itself – by the practical activities, organized and thoughtful, referring to those beings, who are not yet absorbed and taken away by the labyrinth, referring to the children, malleable and pure (Patočka in Comenius, 1958).

References:

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Estetika I. Odeon – Praha 1966
Hogenová, Anna: K věci samé. Nakladatelství Karolinum; Praha 2012

Kawabata, Hideaki; Zeki, Semir: Neural Correlates of Beauty. Journal of Neurophysiology Published 1 April 2004 Vol. 91 no. 4, 1699-1705
DOI: 10.1152/jn.00696.2003

Komenský, Jan Amos: Pansofický vychovatel. Komenského poslední myšlenky o reformě výchovy a škol přirozenou metodou. SPN; Praha 1956

Komenský, Jan Amos: Sebrané spisy. SPN; Praha 1958

A STUDY ON THE 3 TYPES OF STEAM PROGRAMS BASED ON VISUAL ART

LEE, BOO YUN
PROFESSOR, DEPT. OF APPLIED ART EDUCATION, HANYANG UNIVERSITY

LEEBY@HANYANG.AC.KR

1. Introduction

Among all of art subjects, visual art is well characterized by 'visibility'. Outcomes shown in various colors and forms may be useful to interestingly express and re-make somewhat stiff and difficult educational contents of science and mathematics so visual art could be effective in achieving learning objectives.

Platon and Aristotle, two renowned ancient Greek philosophers, advocated education for building a person integrated in education of students. In the beginning of 19th century (1800's), integrated education started to be employed on actual educational sites.

Lately, academic worlds around the globe have been more and more interested and studied in multidisciplinary convergence beyond departmental studies in any single field. The purpose of this study is to develop STEAM education programs based on visual art, which are equivalent to three types of basic curriculum in terms of discipline-centered curriculum, that is, spiral

curriculum, interdisciplinary curriculum and multidisciplinary curriculum, so those programs may be practically employed on educational sites for systematically fostering human resources of convergence.

2. Background of Convergence Education

In 1950's where Sputnik, world No. 1 satellite was successfully launched by USSR (1957), new education methods based on departmental studies emerged on the rise, rather than integrated education. This trend of education is associated with promotion of discipline-centered curriculum based on Bruner in 1960's. But it was pointed out that this trend of education would involve problems such as 'lowered interests of students in academic inquiry' due to the formal halls of Academe and 'learning only for study isolated from daily life' because of departmental studies. Integrated education or convergence study emerged as a complement to make up for these disadvantages. John Dewey advocated progressive educational philosophy which became a foundation of integrated education. According to this progressive philosophy of pedagogy, the growth of learner is implemented by reconstruction based on ever-accumulated experiences, which means inner integration of learner. Thus, this approach viewed that a learner can grow up when a curriculum is designed to make sure that experiences are reconstructed from the point of his or her current experiences, interests and concerns.¹

In South Korea, the advent of integrated education emerged with emphasis on experience-centered curriculum under the influence of John Dewey's progressive educational philosophy in 1960's. However, South

1 Nang Ja Park, Seung Hee Yang (2002), *Theory and Practice of Topic-based Integrated Curriculum*, Changjisa Publ., pp.16-17.

Korean education world focused on departmental education owing to advent of discipline-centered curriculum in 1970's, and set a foundation on transition of education focused upon human-oriented education in 1980's with a view to accepting criticisms about discipline-centered curriculum and correcting absurdity of such curriculum. Integrated subject program, i.e. integrated education started from the 4th Curriculum of South Korea in 1984 and it still remains alive in elementary education of South Korea up to date, because it was originally intended to improve a question of too many subjects which South Korean elementary students learned in discipline- centered curriculum. Especially, the voices of awakening that a structure of severe competition for passing university entrance exam loses the essential goals of education on educational sites became more powerful and influential in South Korean educational world, so newly rising educational philosophy came to advocate the importance of whole-person (well-rounded) education for perfection of personality, and ultimately contributed to introduction of integrated education in South Korea.²

3. STEAM Education as a Part of Integrated Education

In South Korea, there have been multilateral studies involving cooperations and supports of specialized authorities regarding STEAM education for teachers and students in elementary and middle schools around the country under the financial supports from the Ministry of

2 Yeong Man Lee, Yeong Gi Hong (2006), *Integrated Curriculum of Elementary School*, Hakjisa Publ., pp.15-18.

Education, Science and Technology (MEST), Korea Foundation for the Advancement of Science and Creativity (KOFAC) and Ministry of Culture, Sports and Tourism (MCST) since 2011. STEAM education is operated primarily on actual educational sites and model schools and will be possibly further provided for educational institutions around the country according to schedule. The efficiency of STEAM as a part of integrated education can be enhanced with 'possible effects of integrated education', such as student's balanced experiences, meaningful education, student's enhanced concentration, connection between school and community, better achievements, more information sources, better ability to solve problems, exploration of various educational questions, and more.³

STEAM education takes approaches of integrated education and focuses on how students could interestingly and easily learn educational contents of subjects like science, technology, engineering, arts and mathematics. Thus, the ultimate purpose of STEAM education is to motivate students to have healthy interests in studies and help them to grow up as human resources with ability of extensive thinking, so they may be further fostered as competitive human resources in our contemporary society as well as talented persons of convergence equipped with a combination of scientific competitiveness, artistic imagination and sentimental ability.⁴

³ Boo Yun Lee, "A Study on the Integrated Art Class in Korean Junior High School : Integration

between general subjects and Clay Art", Proceeding, 2007 InSEA Asian Regional Congress,

Korea, 2007.

⁴ Boo Yun Lee, "A Study on Art Education-Focused STEAM Education Program", Proceeding,

InSEA Congress, Melbourne, 2014.

Focusing on cognitive ability of human being, STEAM education may be classified broadly into three types of curriculum: Spiral curriculum, interdisciplinary curriculum and multidisciplinary curriculum.⁵

Spiral curriculum is characterized by making up a curriculum in structural form of gradual qualitative improvement and ever-extended quantitative scope. In terms of STEAM education, spiral curriculum is further characterized by eliminating any boundary of school year (grade) and providing programs for students to interestingly and easily understand required knowledge ranging from simple contents to technical and sophisticated ones. Furthermore, it also makes up learning programs with ever-extensible scope for students to learn any quantitative and qualitative knowledge of science, technology, engineering, arts and mathematics in same program.

Interdisciplinary curriculum refers to a curriculum that aims to educate students in a combination and interconnection of different academic fields. For STEAM education, this curriculum can be helpful to make up education programs where students can find out same concepts or methods in science, technology, engineering, arts and mathematics, so those concepts or methods may be combined and interconnected with one another in different fields of study. That is, any concept found in a field of study may be used as a method of solution for questions in another field of study. On the other hand,

interdisciplinary curriculum also makes up a program where any one of STEAM subjects (i.e. science, technology, engineering, arts and

5 Yeong Man Lee, Yeong Gi Hong, Integrated Curriculum of Elementary Schools, Hakjisa Publ., pp. 233-240, 2006.

mathematics) is set as a central field of study, but other fields of study are arranged subordinately to said central field, so the former fields may be applied in interconnections with the latter field.

Multidisciplinary curriculum takes different approaches to any certain phenomenon, ideology or issue in the ultimate pursuit of comprehensive resolution. On the way toward such a resolution, educational contents are independently explored in each field of study. For STEAM education, this curriculum can make up a program, so students may learn departmental characteristics and knowledge of STEAM subjects (science, technology, engineering, arts and mathematics) to make clear and resolve a phenomenon, ideology or issue. On the other hand, it can make up a program where students may learn knowledge of same issue or topic, so they may apply several characteristics and methods of study to such issue or topic at once.

4. 3 Types of STEAM Education Programs Based on Visual Art

STEAM education programs are developed on the basis of spiral curriculum, interdisciplinary curriculum and multidisciplinary curriculum, so they may be employed in form of art-based STEAM education on our actual educational sites:6

6 Boo Yun Lee (2014), “Art-based STEAM Education Programs: Based on Development of

Teaching-Learning Plan for Elementary and Middle Schools”, Korea Science & Art Forum, Vol. 16, p.318.

1) Visual Art-based STEAM education program according to spiral curriculum

In terms of STEAM education is introduced without boundary of school year (grade), so education program can be provided for students to interestingly and easily understand required knowledge ranging from simple contents to specialized ones. <Table 1>.

<Table 1> A STEAM education program for 3rd-4th Grade and 5th-6th Grade of elementary school (Math + Art + Technology)

Come and See Our Happy Animal Farm Revived with Pythagoras' Golden Ratio!			
Step	Period	Learning Content	Data / Materials
Settings	1 ~ 2	- Meet Pythagoras from the past. - Make any form of pyramid freely. - Use various art works to understand golden ratio.	Clay, coloring tool
Creative design	3 ~ 4	- Make my favorite animal figures and make up an animal farm. - Use the number of animal's lower limbs to understand proportion and ratio.	Clay, coloring tool

Emotional experiences (of success)	5 ~ 6	- Remake animal figures according to golden ratio. - Review advantages and disadvantages of animal figures changed according to golden ratio. - Take photos of animal figures from different angles, and use PowerPoint for presentation.	Video camera set, PowerPoint
Expected effects	- Students will be able to experience a course of question and solution on the way to seeking beauty based on gold section. - Students will be able to understand gold section and learn how to calculate its ratio, and will be also able to apply it to surrounding natural and artificial things and creatively reconstruct them, so they may find out beauty via math.		

2) Visual Art-based STEAM education program according to interdisciplinary curriculum

In terms of STEAM education is introduced to an education program where students can find out same concepts or methods in any learning content of science, technology, engineering, arts and mathematics, so those concepts or methods may be combined and interconnected with one another in different fields of study.

<Table 2>

<Table 2> A STEAM education program for middle school (Science +Art+Technology)

Two Lines of Sight to Light and Darkness: Baroque and Impressionistic Artists, and Camera			
Step	Period	Learning Content	Data / Materials
Settings	1	<Science□Art> - Understand light in art works by chronology. - Understand how M. Caravaggio and C. Monet expressed light in their art works.	Art works of M. Caravaggio and C. Monet
Creative design	2 ~ 3	<Art□Technology> - Understand the painting techniques of J. Vermeer. - Understand the working mechanism of camera obscura and make camera obscura.	Camera obscura, design
Emotional experiences (of success)	4	<Technology□Art> - Use camera obscura to draw a portrait work like M. Caravaggio's. - Appreciate my portrait work.	Flashlight, camera obscura, coloring tool

Settings	5	<Art□Science> - Understand why impressionistic artists came to be interested in light. - Understand how C. Monet and G. Seurat expressed light in their art works. - (Break time) What colors mean in our daily life	Coloring tool
Creative design	6 ~ 8	<Science□Art□Technology> - Understand differences between light mixture and color mixture. - Use lighting and shade to make a UCC (User Created Contents) music video of puppet show.	Flash light, cellophane paper, music, video camera set
Emotional experiences (of success)	9 ~ 10	<Technology□Art> - Learn how to edit video clip. - Edit UCC recorded. - Let group members appreciate and present their UCC.	Windows Movie Maker
Expected effects	- Students will be able to experience how scientists and artists express light from their perspectives, so they may get motivated to have logical-convergent thinking and improve their attitude of appreciation to their own art works in comparison with those of their classmates. - Students will be able to understand art works of artists who used light and darkness and thereby learn the principles of light as well as how to recognize colors via light, so they may explain techniques of light expression		
	before and after camera was invented.		

Ping-Pong Game in War: Scientists vs. Artists			
Step	Period	Learning Content	Data / Materials
Settings	1 ~ 2	<Art> Explore how arts have changed after war Appreciate "Gernika" and "Whaam!", two pieces of art work produced from war. Propensity of science and arts in war, and ping-pong game of scientists vs. artists.	Painting works and audiovisual materials relevant to war
Creative design	4 ~ 8	<Science+Technology> Explore how Science and technology changed after war. Make a further examination into scientists in war to understand their social roles.	Research books and a variety of other stuffs required for production
Emotional experiences (of success)	9 ~ 10	<Art+Science+Technology> Social roles of scientists and artists as shown in art works. Exhibit and present my art works. Talk about possible social roles of scientists and artists as shown in their works.	Work and research board
Expected effects	- Students will be able to establish their understanding and values about favorable social roles and attitudes of scientists and artists, so they may make any creative work of their own ideas to express what they understand and value. - Students will be able to understand possible effects of science and technology in war upon trends of art, and explain different paradigms of scientists and artists as they viewed through war.		

3) Visual Art-based STEAM education program according to

multidisciplinary curriculum

For solving a same phenomenon, ideology or issue, students can learn departmental characteristics and knowledge of STEAM subjects (i.e. science, technology, engineering, arts and mathematics), <Table 3>.

<Table 3> A STEAM education program for middle school (Science +Art+Technology)

6. Conclusion

STEAM education programs based on visual art may be composed of 3 major structural characteristics in discipline-centered curriculum, that is, spiral curriculum, interdisciplinary curriculum and multidisciplinary curriculum respectively.

Among all of art subjects, visual art is well characterized by 'visibility', one of most powerful factors that may arouse five senses of learners. Outcomes shown in various colors and forms may be useful to interestingly express and re-make somewhat stiff and difficult educational contents of science and mathematics from the viewpoint of learners (students), so visual art could be effective in achieving learning objectives in cognitive and emotional aspects. Hence, it is important that art educators have further extended thinking and careful curriculum analyses and thereby focus upon developing a variety of STEAM education programs based on art subject and providing those programs for educational sites. Hopefully, it is expected that those programs will contribute to extending the current scope of art subject withered on the sites of public education and also helping students to build up their creative personality as a true meaning of art education.

References

Gert Nesin, John Lounsbury (2007). Translated by Gwang Sun Jeong, Curricular Integration, Korean Studies Information, Co., Ltd.

Jeon, Seong Su (2003). Emotional Intelligence and Art Education: Exploration into Theories of Art Education, Yegyeong Publ.

Lee, Boo Yun (2007). A Study on the Integrated Art Class in Korean Junior High School : Integration between general subjects and Clay Art, Proceeding, 2007 InSEA Asian Regional Congress, Korea.

Lee, Boo Yun (2011). Research on Emotional Development through Clay Art Education, Proceeding, 33rd InSEA world Congress, Budapest.

Lee,

Boo Yun (2013). Artistic Approaches to Five-Sense Learning: Emotional Growth Based on Clay Art, New Education of Communication and Oriental / Western Approaches to Five-Sense Learning, thesis for conference presentation, Institute for Educational Technology, College of Education, Hanyang University.

Lee, Boo Yun (2013). Practices of Art Education for Emotional Cultivation, Research Institute of Korean Traditional Dance, 20.

Lee, Boo Yun (2014). Art-based STEAM Education Programs: Based on Development of Teaching-Learning Plan for Elementary and Middle Schools, Korea Science & Art Forum, 16.

Lee, Boo Yun (2014). A Study on Art Education-Focused STEAM Education Program, Proceeding, InSEA Congress, Melbourne, 2014.

Lee, Yeong Man, Hong, Yeong Gi (2006). Integrated Curriculum of Elementary School, Hakjisa Publ.

Park, Nang Ja, Yang, Seung Hee (2002). Theory and Practice of Topic- based Integrated Curriculum, Changjisa Publ.

Park. Yeong Man, Song, Min Yeong (2003). Integrated Curriculum and Whole-Person Education, Hakjisa Publ.

A STUDY ON THE ROLE OF VISUAL ART IN STEAM EDUCATION

LEE, BOO YUN
PROFESSOR, DEPT. OF APPLIED ART EDUCATION, HANYANG UNIVERSITY

LEEBOO@HANYANG.AC.KR

A Study on the role of Visual Art in STEAM education

This study aims at, as visual art is more frequently used in STEAM education than other art genre and appears in a number of STEAM programs, facilitating teachers or researchers to plan programs with clear educational directions and purposes in using visual art in STEAM education by reviewing the role of visual art and figuring out its validities such as what educational virtues utilization of visual art has in STEAM education and why it should be converged and fused to STEAM education.

Ph.D. & Prof. Lee, Boo Yun
Hanyang University
leebooyun@hanyang.ac.kr

Abstract: This study aims at, as visual art is more frequently used in STEAM education than other art genre and appears in a number of STEAM programs, facilitating teachers or researchers to plan programs with clear educational directions and purposes in using visual art in STEAM education by reviewing the role of visual art and figuring out its validities such as what educational virtues utilization of visual art has in STEAM education and why it should be converged and fused to STEAM education.

EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH ACTIVE LEARNING

Professor Bob Miller of Mayo Clinic in Rochester, Minnesota, and Professor John Kilbourn of Grand Valley University in Michigan, USA consider that brain function is better in moving than static status. Through the art-convergent STEAM education, escaping from cramming method of teaching, it is possible to add students' active activities and movement, and it provides a chance of effectiveness in optimal status for students' brain function. Each human has different neural plasticity. Because individual's active perceiving process is different, using instrument to get solutions in a different way, through the art-convergent STEAM education, for utilizing students' diverse neural plasticities, it is possible to raise learning effect. A single subject with boredom or difficult one with right learning can have diversity for active and interesting one by using such student talents.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH MEANINGFUL LEARNING

The psychologists, Kelly Lambert insists that when educational contents are meaningful to students, there will be active learning effects. It requires meaningful but challenging learning experiences. Rather than learning experiences focusing on teachers, those focusing on students, is meaningful to students, and practical learning improves learning ability better. The art-convergent STEAM education provides to students chances of practical learning, and this learning offer education of meaningful knowledge beyond the domain of school connected to daily lives.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS OF GROWTH OF SOCIALITY

Students can learn by collaborating in teams, and it provides practical social experiences which can be used in reality during discussion on solutions and educational effects to raise their sociality through it. Marilyn Lombardy discussed practical learning in Educators White Paper. If possible, activities similar to tasks dealt with industrial professionals are recommended, and in order to raise learning effects with practical learning, team work is important. By making program available practical learning in the art-convergent STEAM education and applying it in education, it will use students' learning effects, and by educating activities similar to the actual jobs of professionals, students will be able to experience professional sectors with higher educational effect through team work class.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS OF MULTI-SENSORY USE

Using interaction of multi-senses (synesthesia), it can be used for processing sensory information more effectively. Through art-convergent STEAM education, class to use multi-senses of science, technology, art, and mathematics can be considered to maximize learning effectiveness. In revised art curriculum, interaction of multi-senses are utilized educationally. For example, for accommodation criteria for third and fourth graders, exploring natural and artificial ones with various senses, investigating objects by use of five senses and perceiving objects in synesthesia and talking out the feelings are suggested. Using multi-sensory ability, it can be utilized for effective learning in the art-convergent STEAM education.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS OF INTERESTING LEARNING

How brain pays an attention on information is the most important factor memory capacity. Rather than anything without emotional stimulation, memory with interests lasts relatively indefinitely and interaction

between emotion improves memory capacity. Therefore, art-convergent STEAM education can try learning with relatively indefinite memory. Art-convergent STEAM education, using Lee S. Vigotsky's Zone of Proximal Development (ZPD), an educational method which is the most effective when helping students in the zone between tasks solving without help and those requiring others' help, can help the most difficult part of students, that is ZPD through art, easier and more effective approach. When there is interaction of emotions in learning, indefinite memory effect can be maintained. Image is one of convenient methods for brain to understand and remember. Through art, a concept can be visualized, and it raises learning effects higher.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH MEMORY

Robert Bjork of UCLA considered that learning was an ability to use knowledge if necessary even though it had not been used for a while and to solve a problem in different situations unlike its original context in teaching. Human brain, when using new information, makes connection between neurons to contain that information stronger and faster, using learning effect of long-term memory, resulting in learning by various information not single one in art-convergent STEAM education. Also, with connecting with new information, it raises higher educational effects to strengthen connections between the related neurons.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH DEVELOPMENT OF CREATIVENESS

Viktor Lowenfeld thought that a creation process in arts was done by one self unlike studies in school curriculum, art education could be important results for developing creativeness. Creativeness can be considered as abilities to see new and new aspects to find problems not recognized by anybody, and to suggest more effective solution for a given problem.

Professor Robert Root-Bernstein of Physiology in Michigan State University argued that the importance of artistic experience and creative education through editorial titled Hobbled Arts Limit Our Future in LA Times on September 2nd, 1997. 'For children, creative education is required but without creative education, in the future, invention, science or our joy will disappear', he said, emphasizing unbalanced future without creative art education in his scientific perspective.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH DEVELOPMENT OF BOTH LEFT AND RIGHT BRAINS

In the past, as it was considered that left brain type human with better linguistic ability instructed right brain type human, the former was regarded as more excellent human being. After multi-intelligence theory came out, which brain is more excellent has become blurred, and because human being owns multi-intelligence, development of each different brain and respective values are now recognized. A left brain type human has linguistic, analytical, symbolic, abstract, temporal, reasonable, calculative, logical and orderly characteristics while right brain type human has non-linguistic, comprehensive, specific, intuitive, non temporal, unmanageable, spatial, instinctive, and whole characteristics. Both brains, though one of them does not function during the other functions but one brain controls everything solely and which brain dominates depends on speed of responsiveness and motivation about more interests and concerns by one side, considering it, through art-convergent STEAM education, left brain type students can have a chance to experience left brain type thinking with education providing an opportunity as a student with wider perspectives. Also, left brain type students can understand right brain type ones while the latter also understand the former, helping to form convergent human personality with broader understanding.

Darwin's imagination and genius of mathematical ability is considered to be derived from his specially developed brain structure. Santiago Ramón y Cajal, a Spanish painter and neuroscientist received the Nobel Prize in Physiology in Medicine in 1906, because of his researches on structure of neural cells. He was a distinguished anatomy teacher and illustrates and his detailed illustrations on neural system by his convergent genius have been referred until today.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH DEVELOPMENT OF HUMAN PERSONALITIES

Human Personality Development through art-convergent STEAM education, stresses out its importance on formation of personalities and education of human personalities with own development of intelligence through convergent education of science and art. The previous education has recognized characteristics of such student who belongs to scientific, humanity, and artistic inclinations, respectively and educated them in separate groups. But recently, focusing on the value of convergent human formation, such education is more future-oriented and effective for raising whole talented with competitiveness. Education for the whole man means to grow talented with the whole personality and smoothness in even development of both intelligence and capability.



EDUCATIONAL EFFECTIVENESS THROUGH DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE AND SELF-ESTEEM

A student's IQ is related to his or her self-confidence in his or her own art expressions, and it is possible to educate students to make self-confidence with STEAM education through art. In visual art, for evaluation, how the result of expression is more important than whether the answer is right or wrong. For STEAM education, the process of expressing scientific thinking with visual art suggests its results as values of various expressions rather than right and wrong. And then, a student who engages to express it, focuses on his or her own expression, resulting his or her self-confidence and self-esteem.



DEVELOPMENT OF EMOTIONAL EXPRESSIONS AND EDUCATIONAL EFFECTIVENESS

In order to grow as an adult who live a successful life, the importance of intelligent ability has been emphasized. However, the recent studies by scholars reveal that quality of life and success depend on human's emotional development.

Human being can express more emotionally complex thoughts or difficult themes better in art than in letters. When young children create their own arts, they shout, mutter, whine, sigh, smile or talk with themselves, that is immersion of emotions. By describing what they consider important bigger or choosing colors depending on personal importance, they use art as a means to ease their mental images. In case of adults, they can also express their own uniqueness and originalities. The art makes each person express one's emotions, and they can refine their emotions through the art. Therefore, through art education, it is possible to use important educational instrument to grow children's emotional development.



CONCLUSION

This study analyzed educational purpose of utilization of visual art in STEAM education. Through, educational effectiveness through active learning, that through meaningful learning, that of social growth, that by multi-sensory use, that of interesting learning, that through memory, that through development of creativeness, that through development of both left and right brains, that through development of human personalities, that through development of self-confidence and self-esteem, and development of emotional expressions and educational effectiveness, in order to achieve the purpose of STEAM education, it is expected to utilize importance of visual art. In addition, it will be used for growing future convergent talented as well.

THE PRACTICE OF TAKING SELFIES IN ART EDUCATION

MARIA LETSIOU
ARTIST TEACHER, 2ND HIGH SCHOOL OF OREOKASTRO,
LECTURER IN ART EDUCATION, SCHOOL OF VISUAL AND APPLIED ARTS,

FACULTY OF FINE ARTS, ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

Abstract

Several contemporary art teaching approaches use informal ways of learning and creating, which

usually happen outside the classroom, as opportunities for fulfilling the objective of art learning. The practice of taking selfies is one such opportunity that can be part of a visual culture curriculum. The practice of taking selfies is an informal way of creating that has recently attracted young people. The creative potential of this practice, and the meaning of the signs used, carries significant messages about young people's lives and their value systems. As a consequence, the selfie can be a form of art for the high school art classroom because it can represent creation and critical consideration. In this presentation, I propose a curriculum plan that is built around the selfie. A series of lessons are presented that focus on practice-based learning. Art production is used as a case for implementing of critical methods in order to decode images and determine their meanings. The



underlying hypothesis of learning is based on the fusion of practical and critical action in student art production. The images that are used range from high culture artworks to mass culture manifestations, such as advertising.

Keywords: selfie, art education, visual culture, critical skills

This presentation aims to challenge the mainstream and prevailing art curriculum by asking

questions about how everyday experience with digital visual culture can be a part of art curriculum. I am going to present a sample syllabus that could be implemented in junior high school. This syllabus is part of a series of lessons that are particularly designed in order to put an emphasis on the everyday experience of students. The everyday experience of students can include several actions and activities. The syllabus focuses on the particular activities that relate to participation in contemporary global informative and digital culture. This syllabus is also focused on the practice of the 'selfie' in social media. The selfie has been chosen as a topic for this series of lessons because these kinds of photographs are consistently taken by many people worldwide as a means of expression. As a consequence, the action of taking selfies gradually influences the lifestyle of many students.

On a school trip, I observed a common action among students: they were practicing taking selfies individually and in groups. Students were very enthusiastic about this activity and simultaneously very curious and serious about how they could take the right picture. On one hand, I realized the importance of this action for them. On the other, I envisioned inserting this practice of taking selfies in the art

classroom. I realized this practice as one that enhanced the creative and critical thinking abilities of the students.

My teaching philosophy behind this art content is founded on the significance of experience in learning and art production. The pragmatic philosophy of Dewey is the theoretical background of my stance (1934). Students have an artistic experience before entering the art classroom. They are already engaged in imaginative, expressive and decorative activities in everyday life. Part of this experience in the contemporary era reflects the actions of participatory culture. Social media, such as Facebook, presents an opportunity for people to creatively contribute content. Taking photographs, such as selfies, are creative gestures that aim to present an image of the person in social media. Choosing the selfie as a focal issue of art curriculum aims to reconsider this action..

Art Curriculum

This particular art curriculum is considered part of a visual culture curriculum because the practice of taking selfies is part of the wider visual culture. The visual culture's educational paradigm actualized the ideal of inserting experience in learning. Several instances of inserting students' experience in the art classroom have been discussed and proposed by Freedman (2003). The inclusion of students' interest in the art classroom is an obligation when art teachers are concerned and they need to apply visual culture in their teaching (Freedman, 2003). The visual culture teaching paradigm has been established by the necessity of learning to reconnect with students' everyday experience with immersion in contemporary visual culture. Thus, the teaching philosophy behind the curriculum proposed in this paper is founded in the student-centred teaching approach in which students' interests are used as

an impetus for learning. Thus, lessons are transformed into a chance to rethink a common action taken outside of the context of school and the classroom. A critical investigation of the meaning of the action and a creative transformation of the action is the subject of learning. I have developed several teaching content within the same objective, i.e. the practice of graffiti and video art with smartphones.

The overall objective of the proposed unit in taking selfies is to revisit identity issues through classroom art practice. My intention is for students to realize the creative, research and critical dimensions of participating in social media while realizing how identity issues are presented in selfies.

The teaching approach focuses on the possibilities that are offered by the fusion of practical with critical. This means that the critical studies are faced as part of the practice. The teaching content is also intended to enhance students' ability to make meaning. For this reason, a critical method is included that highlights semiotics and other strategies of analysis. The production art is a chance to critique and analyse the images. The images that are used as examples in the art classroom range from portraits to mass culture, such as advertising. Technical art-making skills are included in order for students to create art objects that are used for the critical analysis. As a

consequence, students are engaged with the creation of drawings, paintings, photographs, digitally- produced images and more. Some of the art techniques, such as photography, are already a familiar practice because high school students use photography as image-based self-documentation on social media.

The art content is built around the idea of art practice as research that has been proven as a current trend in art practice.

Implementing an art curriculum based on this tenet must incorporate experiential research learning with project-based learning (Marshall & D'Adamo, 2011). As a result, later in this paper I will delineate the teaching process that is based on the art practice as research teaching paradigm. This paradigm indicates a role for the teacher to set the stage and act for students. This means that the teaching process is open to students' choices.

Teaching Objectives

- 1.Students realize the creative and research potential of the action of taking selfies.
- 2.Students realize the views of their identity and how it is formed through participating in social media.
- 3.Students will examine contemporary art.
- 4.Students will make conceptual connections between the practice of taking selfies and the practice of portraiture in the art world.
- 5.Students will learn photographic, digital production and painting technics.
- 6.Students will learn to discriminate between the function of portraiture in fine arts and pop culture.

Classroom Art Practices

Context and Image

- 1.Students form small groups with four to five other students. They undertake the task of specifying the visual features of a selfie. They collect photographs that represent a person by practicing selfie

technics with reverse bottom. These photographs can be either personal or group selfies. Then, they will collect family photographs and celebrity photographs. Their task is to discriminate the different ways that people are represented in these photographs. By placing different images in different contexts, they will investigate how the contextual information affects the meaning. For example, they should choose some images from their family archive in order to use them as a selfie photographs in social media. Ultimately, they will use a selfie in a family photograph album. They will create an archive with these photographs and notions that have derived from changing the context.

2. Students take their personal and group selfies. The photographs will be transformed through a painting application. Students will then draw their selfies using pencil. They should imagine their selfie image as a hero/heroine of a comic strip. They will then write about the features of the character. They will answer the questions: who is the hero, what is his/her character, what makes a character a comic strip hero, what is the meaning of the notion of hero in life, do the two meanings correlate? During the process of drawing, they will enhance their drawing skills using big forms. The artworks that they create should be represented through big black or white forms.

Context and Image in Mass Culture

Students should undertake the task of searching for how the depictions of faces and portraits are used in mass culture. A collection of portraits of politicians and celebrities from magazines and newspapers will be given to students. Students should discuss the purpose and form of the images; can selfies be used in similar

contexts? Students will write an article that corresponds to their own selfie. They should search for the transformation of the meaning of this image.

Textual and Visual Meaning

Students will undertake the task of searching for the reasons why artists such as Barbara Kruger and guerrilla girls use text in their artworks. The artworks of Barbara Kruger will be discussed in the art classroom. Students will search for the function of text in the image. Students will create an artwork using their selfie and a message displayed with text. They will search for the meaning of the image in correlation with the text.. The concept of provocation in art will be discussed. Students will use the image with message as a selfie and record their friends' reactions to them. What is the difference between the ways words and images communicate? What can words do more efficiently than images and vice versa? This practice is a starting point and will lead students to produce a work in which images and words function together in complementary ways.

Connoted Meaning in the Image

Students will undertake the task of searching for the symbolic function of an image. Students will create an alternative selfie. In this lesson, the sign that corresponds to the image of a person has changed. Instead of using a photographic portrait, students will create an alternative selfie. This image can contain other parts of the body than the face and details of clothes that mean something to them. Thus, a different selfie is produced without using the reverse camera on a smartphone. The connoted meaning of the image will be researched. Students should record how their virtual friends react to this symbolic selfie. They should juxtapose the images with the

comments in an archive. The art practice will prompt discussion about how identity is communicated through diverse imagery.

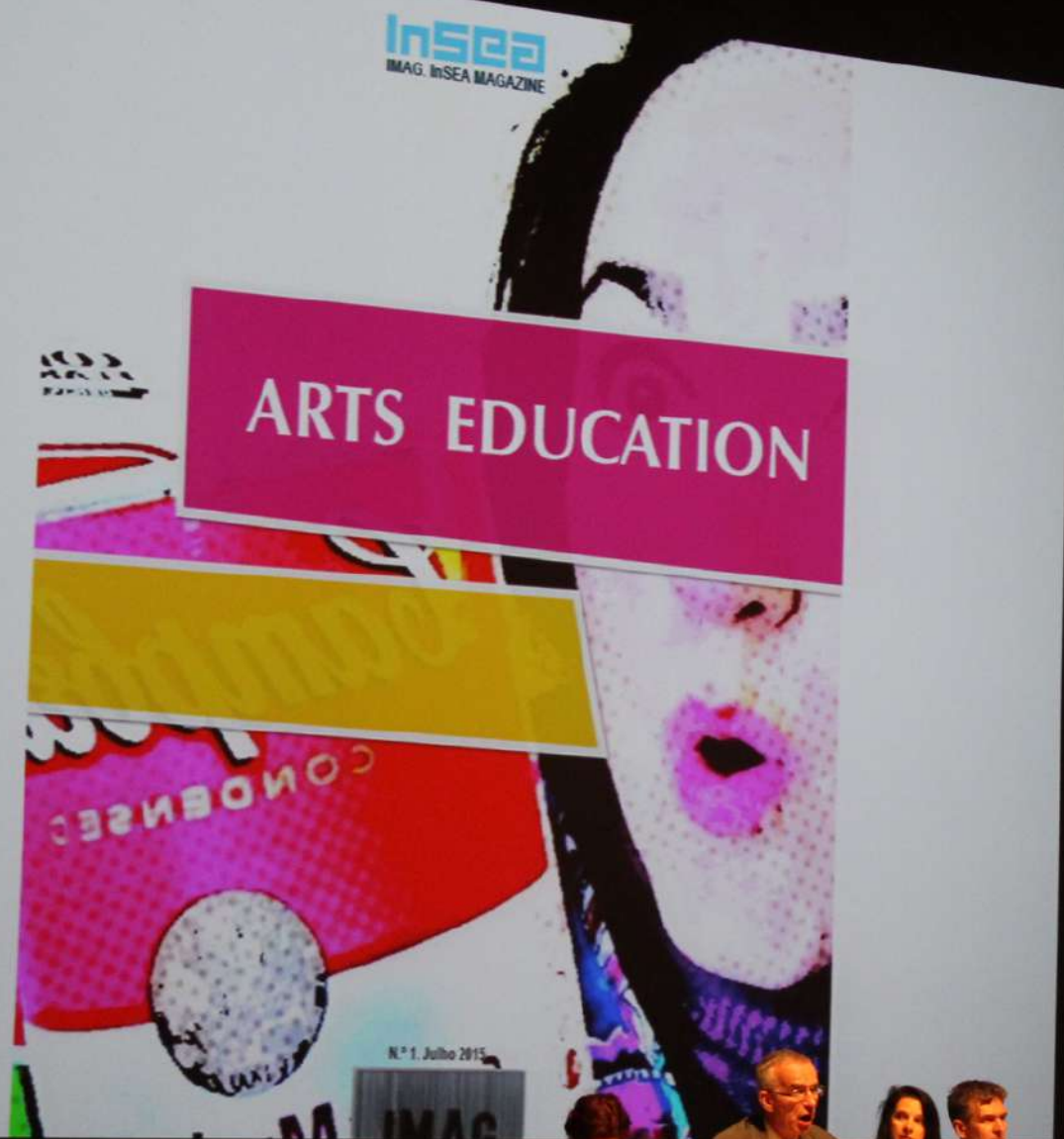
Evaluation

This art curriculum focuses on the investigation of views of identity presented in social media. For this purpose, art practice is used by students in order to examine the underlying meaning embedded in an image. Thus, the evaluation of the program reflects the degree students are able to interpret and decode the practice of taking selfies. Their analytical and critical skills will also be enhanced through the learning process. Other skills, that are evaluated, other skills are evaluated, are experimental willingness, problem solving, decision making, investigation and reflection skills.

References

- Addison N. & Burgess L. (2010), Learning to Teach Art and Design in the secondary School, London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dewey J. (1934), Art as experience, New York: Periree.
- Dewey J. (1938), Experience and Education. Athens: Glaros.
- Freedman K. (2003a), Teaching Visual Culture, Reston, VA: NAEA.
- Marshall J. & D'Adamo, (2011), Art Practice as Research in the Classroom. Art Education, Sept 2011.





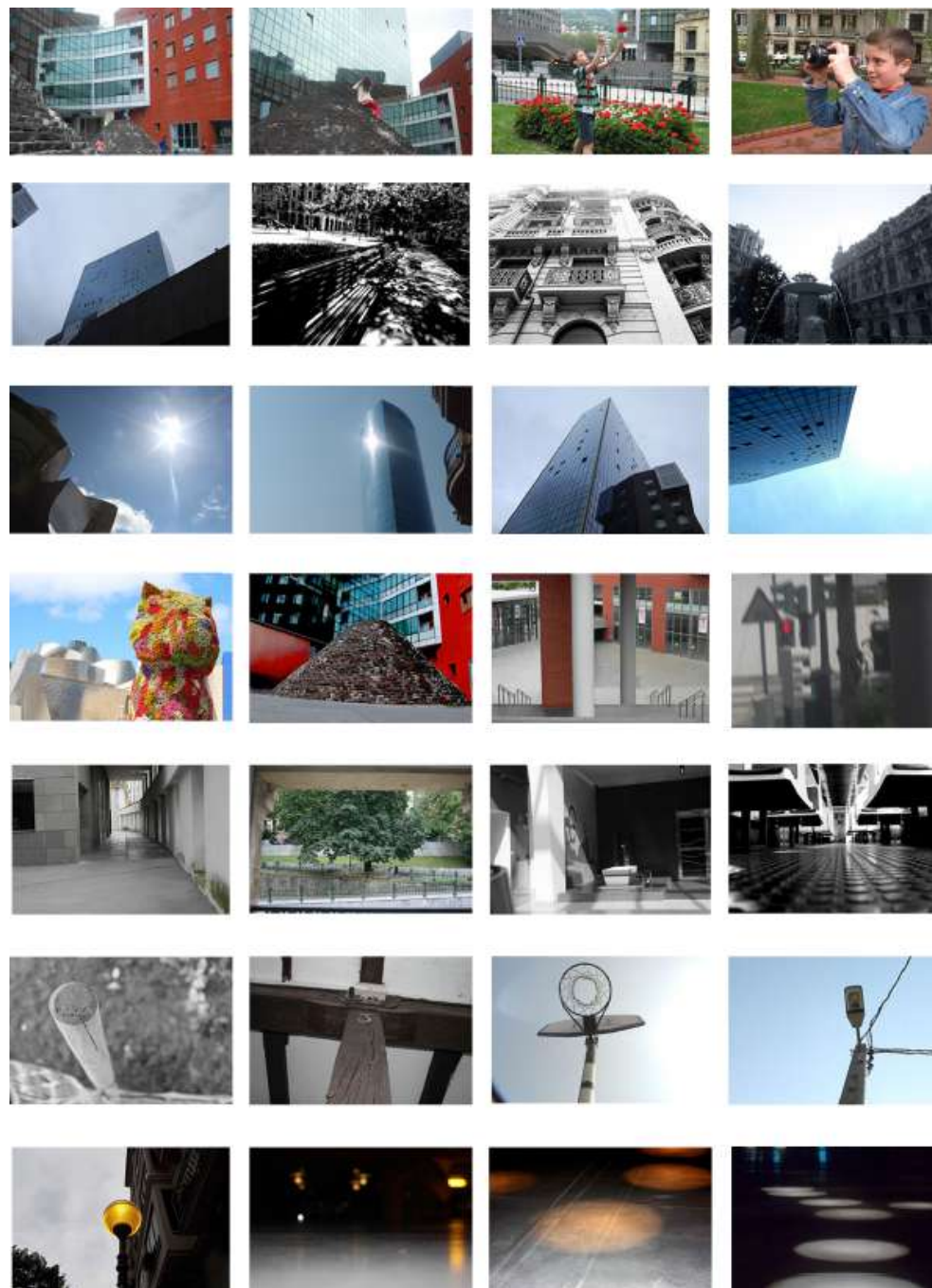
LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA REFLEXIONAR SOBRE NUESTRA CIUDAD

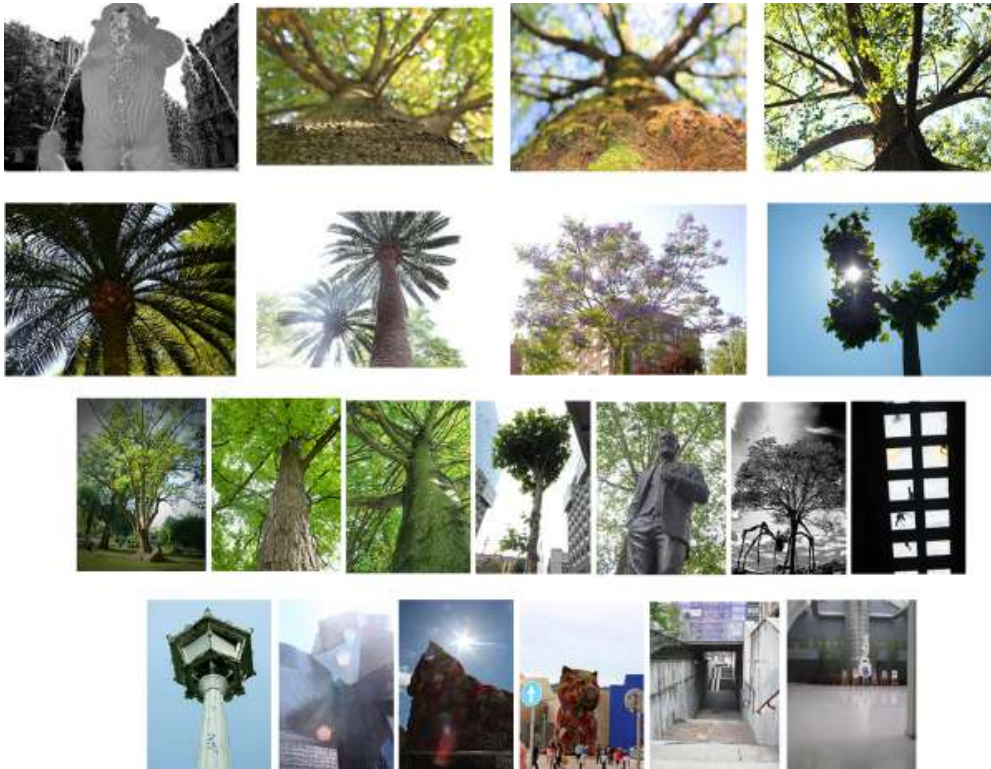
MADARIAGA LOPEZ, ITSASO (UPV-EHU. LEIOA. BILBAO, SPAIN)

El ensayo visual a modo de hoja de contactos que presentamos se llevó a cabo en un taller dirigido a niñas y niños de educación primaria, de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, en el Centro de Fotografía Contemporánea de Bilbao, durante una semana de vacaciones escolares en el mes de julio y, por lo tanto, dentro del contexto de la educación informal.



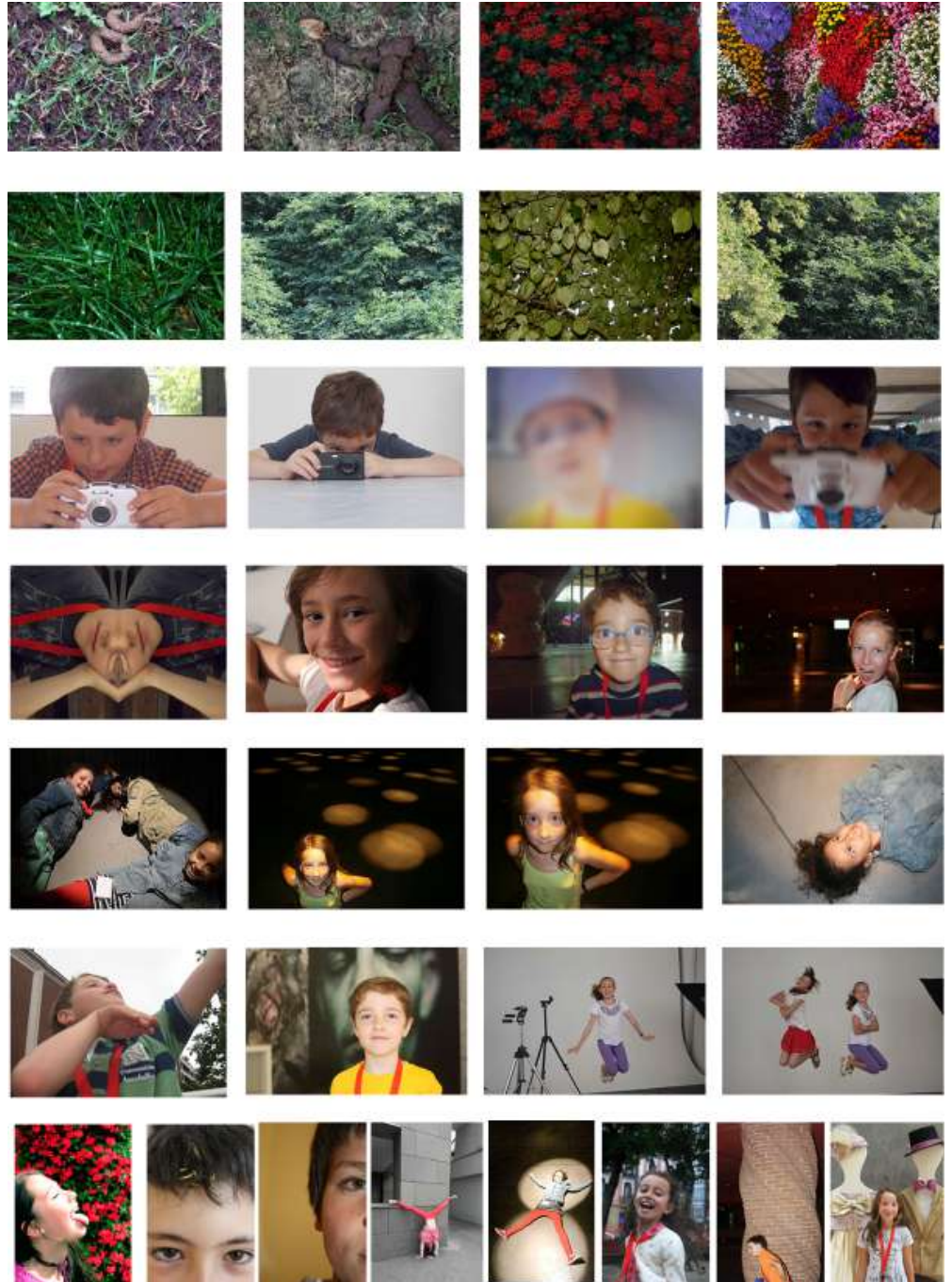
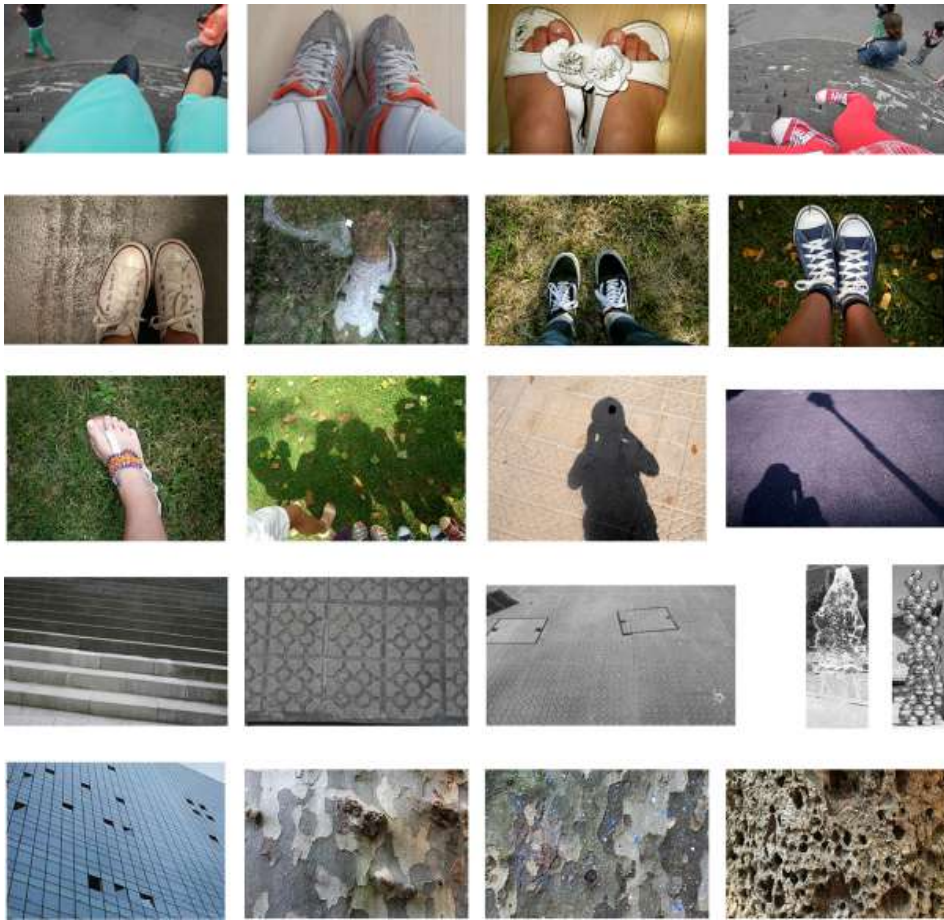
El objetivo era reflexionar sobre “nuestra ciudad”, cómo nos vemos y nos sentimos en ella. Desarrollamos la expresión utilizando la cámara como herramienta experimental para entender nuestro entorno visual y la percepción que tenemos sobre ella. Mediante la realización de diferentes actividades lúdicas en las que las niñas y los niños participantes eran los protagonistas. Cada día se realizaban distintas propuestas en las que desde la mirada pasamos al registro fotográfico y al binomio ojo-cámara.



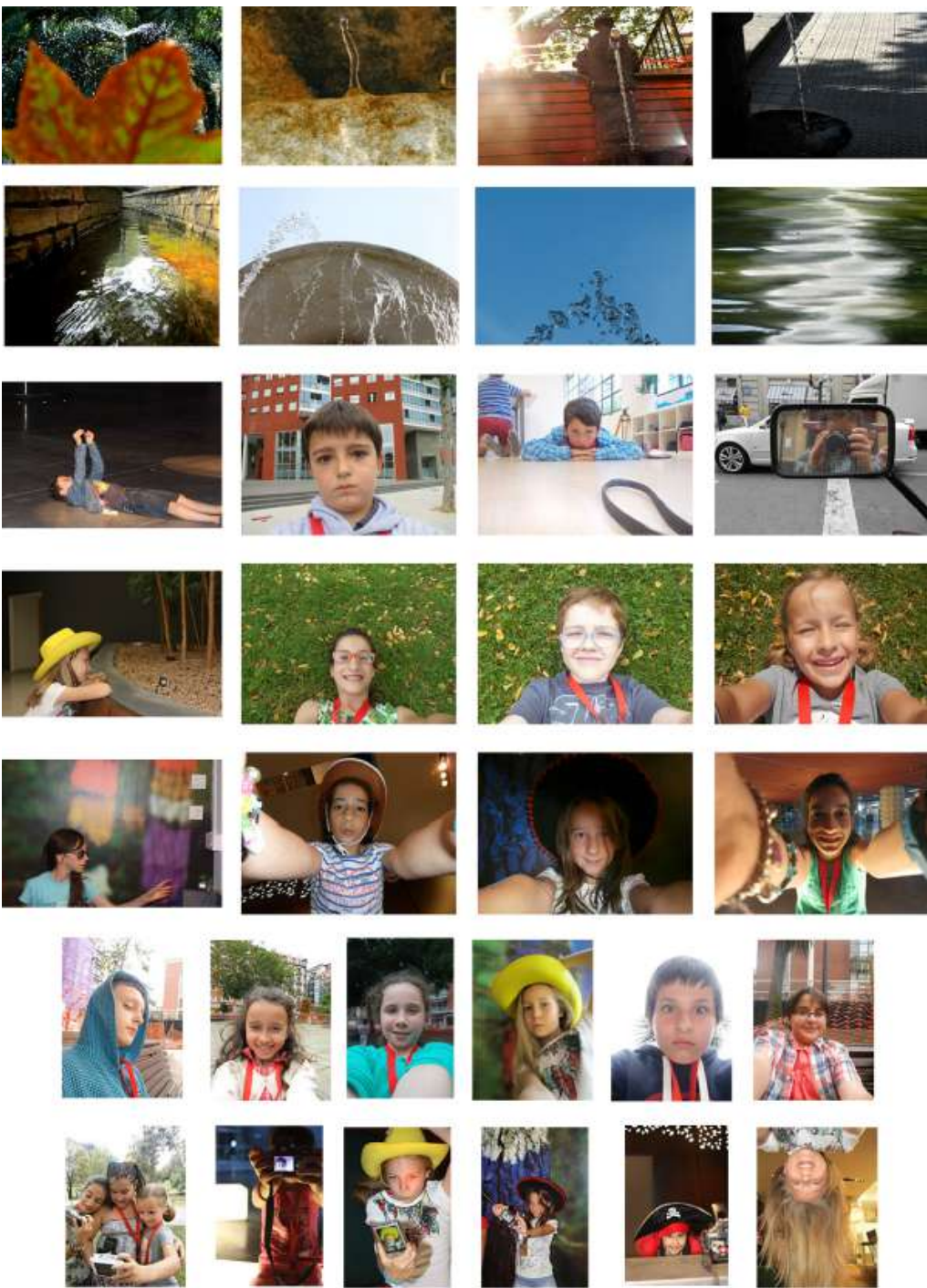
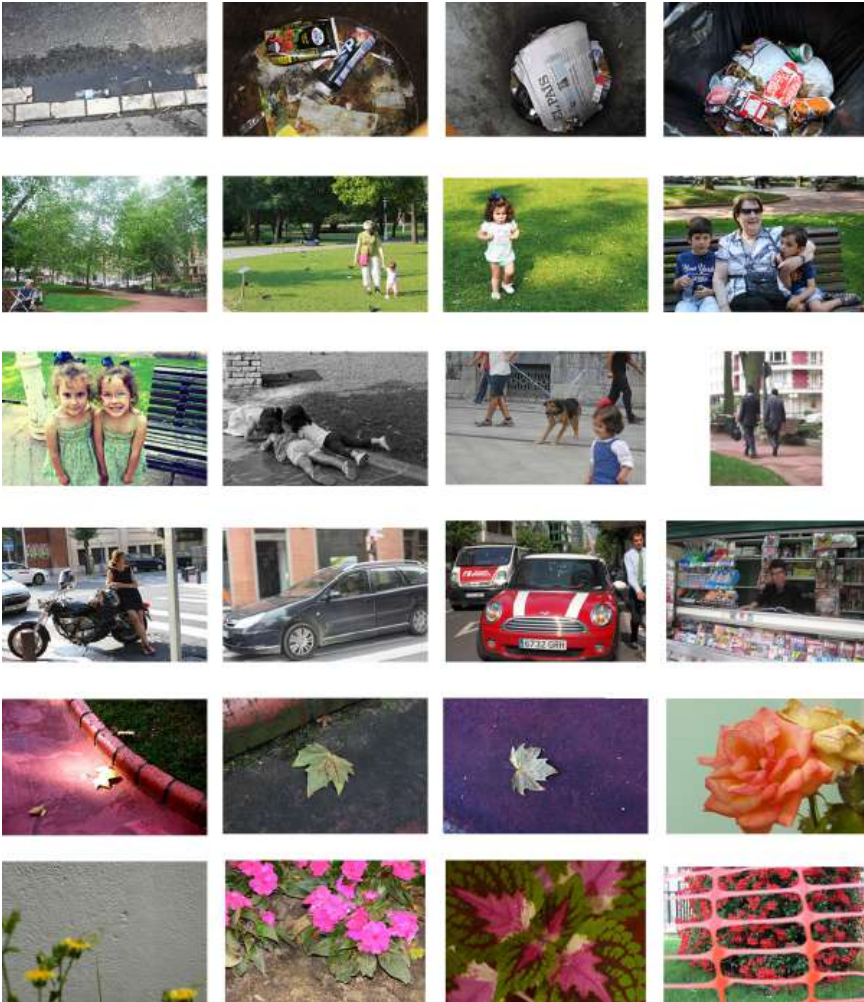


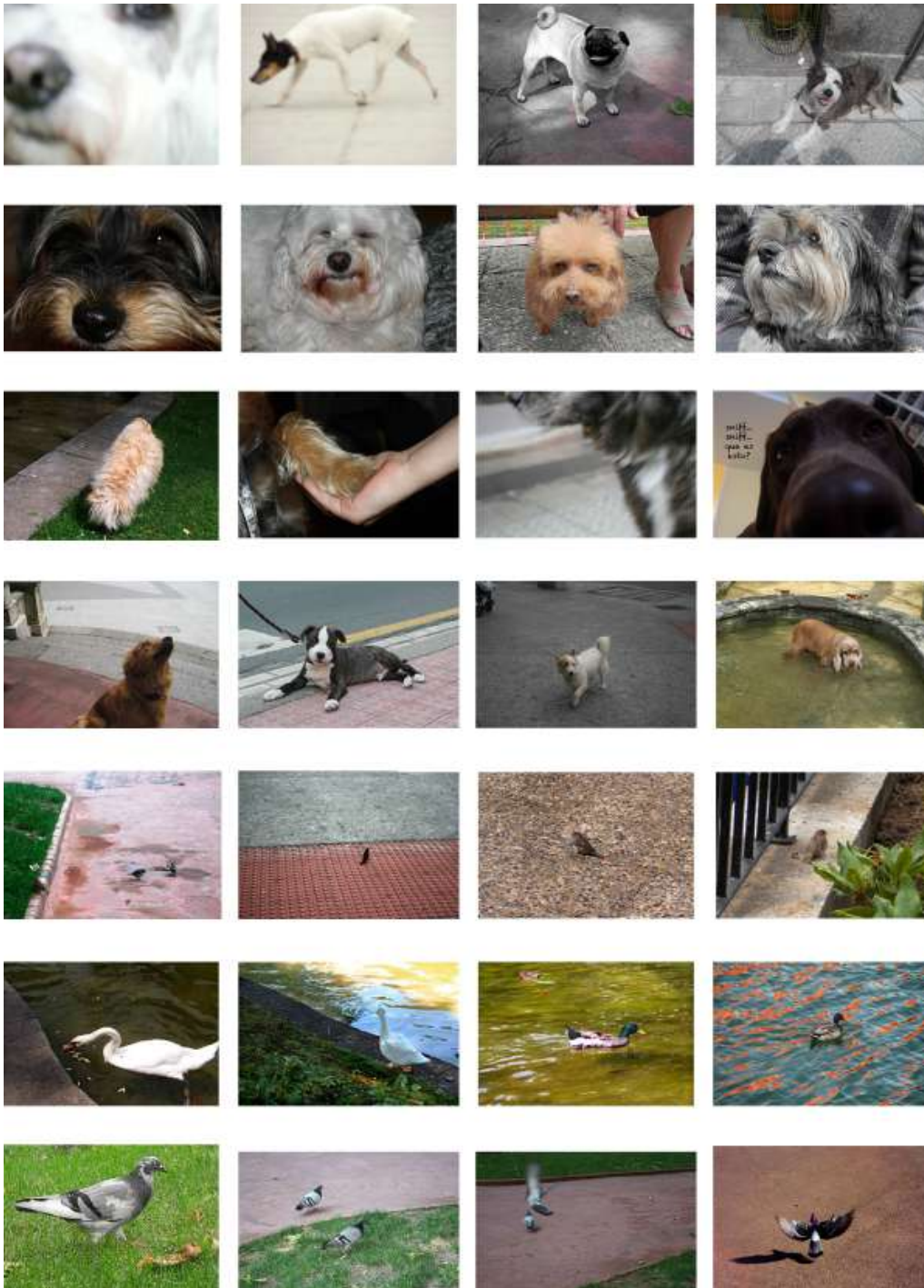
Partimos de la idea del “menos es más” centrándonos en el encuadre y el re-encuadre. Comenzamos con la observación sin cámaras. Para ello, utilizamos diferentes vías de exploración: mediante el dibujo nos acercamos al retrato y al autorretrato ya que las niñas y los niños no se conocían y conseguimos crear, de esta manera, un ambiente cercano y afectivo entre ellos.

A partir del segundo día nos convertimos en exploradores de nuestro entorno y nuestra ciudad, haciendo fotos y fijándonos en el recorrido que hace nuestra mirada potenciando distintos puntos de vista con diferentes encuadres para narrar pequeñas historias. Se experimenta y conoce la ciudad realizando un paseo fotográfico utilizando el lenguaje visual para construir nuestra identidad.

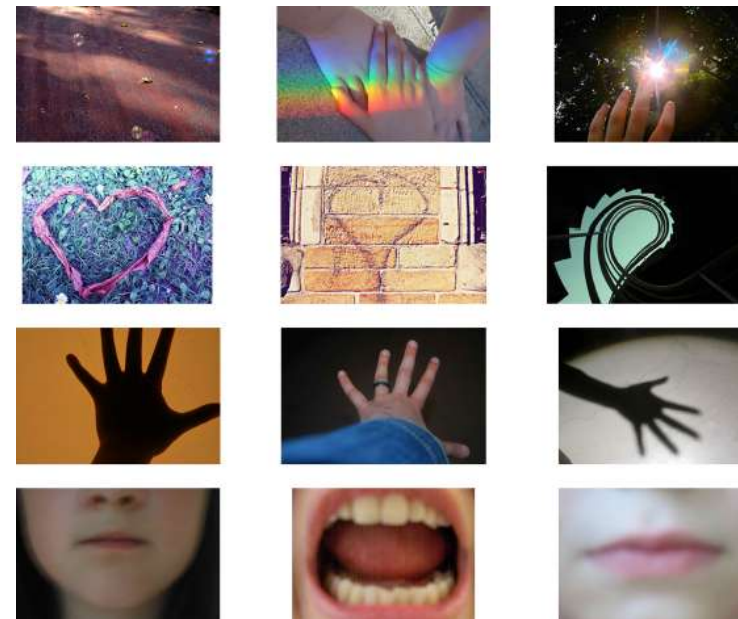


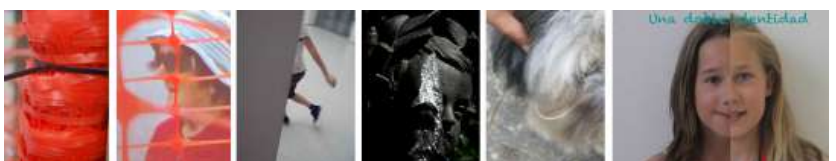
En los diferentes circuitos observamos sobre cómo nos relacionamos con las personas en la calle, en los comercios, en los espacios al aire libre y la huella que dejamos. También nos damos cuenta de qué es lo que llama nuestra atención: diferentes estímulos visuales que varían con la edad y las experiencias vitales. Apreciamos cómo vivimos en nuestra ciudad y cómo nos relacionamos con ella y en ella.



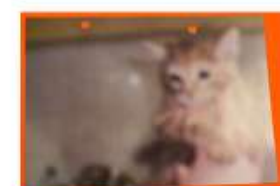
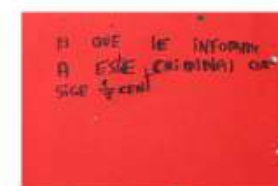


De una manera lúdica y reflexiva las niñas y niños descubren, ensayan, reflexionan sobre su vivencia y por lo tanto, aprenden que detrás de cada imagen hay una construcción más elaborada de lo que ésta aparenta a primera vista. Nos cuestionamos y conocemos las decisiones que se toman de forma consciente o inconscientemente al realizar una fotografía y, en consecuencia, conseguimos herramientas tanto para crear imágenes como en el momento de interpretarlas.





Se concluye esta práctica con la edición de las imágenes obtenidas y generadas durante el taller en un álbum fotográfico propio de las vivencias de aquella semana. Este final propicia la generación de nuevas narrativas a partir de sus producciones personales.



NEW DIRECTION THROUGH FLOWING ROBES

MARCINKOWSKA, ANNA, OPOLE UNIVERSITY, POLAND

Keywords:

Visual form, freedom of expression, movement

Abstract:

To see the risk and opportunities of visual art education I propose to go to very source visuals. One of the first visual documents of the famous Lumière brothers was Dance Serpentine (1897) where film-makers appreciated, like other artists from these times, the gorgeous Loie Fuller. Her art and the way she discovered her unique way of expression combines varied visual elements of light, flowing silk, movement and colour which together give an effect of one-paint stand – an image existing only the moment of its creation. Her flowing robes can also be a metaphor of the freedom of expression as the drawing/painting itself. New direction should describe visual education as flow equally light, free, wide and simple as Fuller's robe. In my opinion the focus shouldn't be on the technical aspects itself, but as inscribed in idea and form of creation. Thanks to Lumière's art we are informed about Fuller's art. However, it is another visual creation with some elements missing – like colour- and it has

been replaced with pellicle interventions after filming. The Lumière's document as multilayered visual data, serve us a point to reflect what can be visual today and what way it should take. Lumiere and Fuller in this paper will focus our attention on what seemed to be hidden and of what curricula are fill up with. Fuller was not educated in dance and what turned her onto the discovery was a combination of fortuity and instance which enlightened her in a way others hadn't been before. Her thoughts on dance were holistic and she had been putting a big emphasis on the colour 'Yet, notwithstanding colour so pervades everything that the whole universe is busy producing it everywhere and in everything '. What she found out was authentic because of the author's true

engagement in the process, she referred to herself as being of intense emotion. Fuller's idea connects various kinds of arts but I propose to see it as a basic example of the direction of visual arts. As understanding what creation is. The visual education should be directed into sensitive observation and deep experiencing what was observed and free expression of it, just as Loie Fuller did. The risk is that one won't see the visual education widely and inscribed in the whole curriculum of one's educational life. The big risks and wasted opportunities come into being if we don't see freedom of expression in the early stages of young creators, whatever it will be. Arts interference gives big opportunities for imagination, but the imagination of authors, not automates, are the ones who repeat and realise someone else's vision. Let's follow a dancer who was taking a hanky in Notre-Dame cathedral and moving it to see the play of colour and light and was kicked out by a guard as he considered her essays as being of a crazy female. Let's see her flowing stuff as opportunity and a guard as a risk which represents those who don't understand. As Fuller said true dance is to follow the harmony

without special preparation, dance is motion. Visual education should learn from this.

¿APRENDIZAJE SITUADO O NO?

RUTH MARTÍNEZ Y ANA SEOANE, UNIVERSIDAD DE VIGO, SPAIN

Resumen

Se ha planteado en multitud de ocasiones la necesidad de un cambio en la enseñanza- aprendizaje que tenga en cuenta las actuales transformaciones sociales. En este artículo reflexionamos brevemente sobre los efectos de los cambios sociales en los estudiantes, y la necesidad de adoptar un enfoque de aprendizaje situado en la educación artística. Con este enfoque compartimos una experiencia realizada con los estudiantes de la materia de educación artística, de tercer curso del Grado de Educación Primaria, en el XVI Salón del Libro de Pontevedra, que sirve para reflexionar sobre cómo y dónde se identifican los estudiantes como aprendices.

Objetivos

- Reflexionar sobre las posibilidades y límites del aprendizaje situado desde la educación artística.
- Identificar y reconocer la experiencia de los estudiantes en el XVI Salón del Libro de Pontevedra, como un espacio de aprendizaje significativo para ellos.
- Dar la oportunidad a los estudiantes de situar su conocimiento y de participar activamente en la comunidad.

Introducción

Cada vez nos cuesta más esfuerzo llegar a los jóvenes e intentar motivarles en su formación universitaria. En ocasiones, los profesores se acuerdan de aquellos tiempos donde enseñar a los estudiantes era algo más o menos sencillo, porque eran respetuosos, obedientes y motivados. Parecía que todos los estudiantes eran similares, y que no era necesario cuestionar ninguna certeza en torno a su papel, o al nuestro, como docentes. Desde finales del siglo XX, la sociedad occidental estuvo sumergida en vertiginosas transformaciones sociales y culturales. Estos cambios se sienten con más intensidad en los últimos tiempos. El panorama social ha cambiado, como señala Satrústegui (2008: 420-421):

“La cantidad y diversidad de transformaciones que acontecen en nuestro entorno tienden a abrumarnos, los síntomas que anticipan nuevos y constantes cambios son excesivamente heterogéneos, y los esfuerzos por anticiparnos a los acontecimientos tienen, en muchas ocasiones, resultados no deseados. Uno de los ámbitos sociales que de manera más intensa está padeciendo tal ausencia de estabilidad es el mundo de la educación”.

Con respecto a esta situación que narra Satrústegui, la escuela es uno de los ámbitos donde se perciben los efectos de los cambios sociales, ya que su carácter social la vincula directamente con las transformaciones y el estado de incertidumbre de lo social. Lo cierto es que, pese a este contexto de cambio, parece que se aferra a permanecer en un “sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos en el seno de estructuras opacas e inflexibles” (Hargreaves, 1996:29).

En este sentido, el resultado es un sistema que pese a las continuas reformas se resiste a cambiar y prefiere instalarse en la añoranza de las certezas educativas, a enfrentarse a una realidad social compleja y variada, que lleva implícita una nueva manera de enseñar y una nueva relación educador-educando.

El aprendizaje situado para la enseñanza de las artes visuales

Los efectos de los cambios sociales se proyectan sobre la escuela. Desde hace tiempo estamos viendo un paisaje heterogéneo de estudiantes en nuestras aulas, con una diversidad de procedencias, maneras de aprender, intereses, valores y comportamientos.

Dentro de la enseñanza de las artes visuales nos planteamos la necesidad de un cambio de planteamiento, que tenga en cuenta la diversidad del alumnado y la pérdida de “sentido” (San Fabián, 2000) de éstos respecto a la educación escolar. La pérdida de sentido se proyecta como un cuestionamiento del significado de ser estudiantes, y como una falta de motivación escolar. En buena medida es porque lo que aprenden los

estudiantes en las aulas está cada vez más alejado de lo que aprenden fuera de la escuela, de su imaginario social y de sus intereses.

Esta pérdida de sentido por parte de los estudiantes demanda nuevas alternativas de educación artística que consigan conciliar la igualdad de oportunidades con el derecho a la diferencia. Es decir, que tengan en cuenta el derecho de todas las personas a elegir- ser y educarse en sus propias diferencias (Flecha, 2001).

La perspectiva de educación de la cultura visual (Hernández, 2000) es una alternativa de enseñanza social que tiene en cuenta la

diversidad social y cultural de los estudiantes, e intenta hacerles partícipes, conectando con las preocupaciones que afectan a su existencia. Dice Hernández (1997:167): “Los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones sobre la autoridad y el conocimiento. Llevan consigo construcciones de la sociedad y de sí mismos, basadas en sus experiencias socioculturales anteriores “.

El enfoque del aprendizaje situado lleva consigo una educación transformadora, y sería lo opuesto a lo que Freire (2002:77) denomina educación “bancaria”, como una enseñanza de transferir, depositar valores y conocimientos con un carácter conservador y paternalista. La educación bancaria a nivel de aprendizaje se correspondería con un aprendizaje del sometimiento y de negación del alumno. El aprendizaje situado es una práctica social encarnada que se fundamenta en cuatro elementos: comunidad, práctica, identidad y significado.

Una comunidad de prácticas implica un aprendizaje por afiliación, de pertenencia, colaboración y participación social. La pertenencia no se consigue solamente con la adquisición de competencias sino con la adquisición de prácticas sociales. Esto no implica la vinculación a un lugar específico, sino a un interés común, que puede estar en el patio del colegio, en un equipo o en un evento cualquiera. Relativiza la dimensión simbólica y física de la escuela, en cuanto al lugar donde se produce el aprendizaje (y no fuera de ella). En este sentido el aprendizaje se desarrolla de manera

comunitaria a través de la práctica compartida, en un contexto social bajo un proyecto común.

El aprendizaje como participación social destaca la dimensión social de los procesos de adquisición de competencias y experiencias. El aprendizaje basado en la experiencia permite que el significado del propio trabajo adquiera sentido para los estudiantes cuando se tiene en cuenta sus intereses, y ellos se sienten participantes activos. Participar de una manera activa en las prácticas de la comunidad ayuda a construir identidades en relación a estas comunidades. Desde esta perspectiva implica una experiencia significativa de aprender haciendo y aprender como devenir.

Comunidad de prácticas en el XVI Salón del Libro de Pontevedra

La experiencia que analizamos en el presente documento se enmarca dentro de los contenidos de la materia de Educación Artística a partir del enfoque que acabamos de introducir de aprendizaje situado en comunidad de práctica.

A raíz de la celebración del XVI Salón del Libro de Pontevedra, propusimos a los estudiantes participar con la creación de talleres infantiles. El Salón del libro Infantil y juvenil de Pontevedra es un evento anual organizado por la concejalía de cultura de la ciudad, con un mes de duración. El objetivo de este evento es el fomento de la lectura, a través de actividades culturales y artísticas. Este evento viene celebrándose durante 16 años, bajo diferentes temáticas; este año lleva por título “De la ciencia a la ficción”.

El propósito educativo de los talleres en el Salón del Libro fue dar la oportunidad a los estudiantes de compartir una experiencia con el resto de compañeros, en un proceso de reflexión conjunta, y de

participar activamente en su comunidad. Para nosotras como docentes significó un intento de hacer más permeable las paredes del aula y reflexionar sobre los lugares de aprendizaje de nuestros estudiantes, sobre dónde y cómo han aprendido a partir de la experiencia del Salón del Libro.

La propuesta didáctica tuvo 3 momentos: la programación de los talleres, la práctica de los talleres en el XVI Salón del Libro, y la identificación y localización de lo aprendido.

Programación de los talleres del XVI Salón del Libro

Cuando propusimos a los estudiantes de educación artística la posibilidad de participar en el Salón del Libro, acogieron la propuesta de forma positiva y motivada.

La programación de los talleres se inicia compartiendo con los estudiantes una aproximación al concepto de Salón de Libro y sus objetivos marco. De forma conjunta, se realiza una revisión de las anteriores programaciones y de las actividades que rodean a estas ediciones: talleres, obras de teatro, cuentacuentos, conciertos, aulas abiertas, juegos interactivos, y un largo etcétera.

Una vez ubicados y conocedores del contexto del evento, los estudiantes se dirigen a pensar sobre posibles ideas de creación de actividades. ¿Qué talleres podemos proyectar para el Salón del Libro bajo el tema “De la Ciencia a la ficción”? ¿Qué papel podemos tener nosotros en el Salón del Libro?

Para ello, lo primero que realizaron fue una aproximación a la idea de taller y al tema “De la ciencia a la ficción”, con el fin de explorar diversas posibilidades de participación.

Mediante una tormenta de ideas, salieron algunas propuestas sobre posibles actividades. Después, en pareja, los estudiantes comenzaron a preparar su proyecto de taller. Lo siguiente fue compartirlas y agruparse en grupo por temáticas, para seguir trabajando bajo la idea de generar una única propuesta por cada grupo.

Los grupos de trabajo debatieron sobre cómo aunar las propuestas de todos, de manera que nadie se sintiese excluido. Lo importante en este momento no era sólo adquirir una serie de competencias, sino conseguir un aprendizaje situado donde todos los componentes del grupo acordaran un objetivo común para realizar la actividad.

Los grupos de trabajo presentaron cuatro propuestas de realización de talleres para el XVI Salón del libro:

Grupo 1: Efectos especiales con materiales caseros.

Grupo 2: El moco verde.

Grupo 3: La tinta invisible.

Grupo 4: Pócimas y efectos de magia a través de experimentos científicos caseros. Los talleres en el XVI Salón del Libro “De la ciencia a la ficción”.

La XVI edición del Salón del libro infantil y juvenil bajo el título “De la ciencia a la ficción” se celebró en el Pazo da Cultura de Pontevedra, desde el 27 de febrero al 28 de marzo del 2015. En dicho lugar, los estudiantes realizaron cuatro talleres, en 4 días, de 1 hora diaria, siempre por la tarde. Los niños que participaron en los talleres tenían entre 5 y 10 años.

El número de alumnos universitarios, 20, formaron grupos, entre cuatro y seis, por taller.

Los talleres se centraron en la realización de experimentos sonoros y plásticos a partir de materiales caseros, de modo que el aprendizaje por “descubrimiento” y el desarrollo de la creatividad estaban muy presentes.

El taller de “Efectos especiales” consistía en la creación de sonidos con diferentes materiales cotidianos, como piedras, latas, vasos de yogur, globos, etc. El ruido de un tambor creado con un bote y un globo cortado; el sonido de las avispas con un corcho; o la creación de un trueno con una lata y un globo.

En el taller de “Moco verde” descubrían cómo crear un “moco gigante” de forma experimental con materiales caseros, como la maicena, agua y colorante alimenticio.

En el taller de “Porciones mágicas” se trató, igual que en los anteriores, de que los niños experimentasen y descubriesen la creación de pequeños experimentos con materiales sencillos y caseros.

En el taller de la “Tinta invisible” los niños podían descubrir y crear con materiales, como el limón, un material “invisible”, para escribir o pintar.



Fotos de Rut Martínez



Fotos de Rubén Varela



Fotos de Rut Martínez

Identificación y localización de lo aprendido

La participación de los estudiantes en los talleres del XVI del Salón del Libro fue identificada por ellos como positiva. Lo reflejan sus comentarios:

“Con esta experiencia he aprendido mucho”. (Raquel García).

“La experiencia en el Salón del Libro, ha resultado muy gratificante, puesto que considero necesario tener un mínimo de contacto con los niños y niñas”. (Ana P. Antón).

“Me parece una buena experiencia”. (Sara Suárez).

“Me ha parecido una experiencia muy positiva”. (Branca Fouce).

Todos los estudiantes calificaron la experiencia como satisfactoria; este hecho es muy importante, ya que entendíamos que la motivación era un componente esencial para el proceso de aprendizaje situado.

A partir de ahí, las docentes consideramos que podíamos utilizar esta experiencia positiva de los alumnos con el objetivo de seguir aprendiendo, ahondando en la práctica. Lo que les propusimos a los estudiantes de vuelta al aula, fue crear un proceso de reflexión conjunta sobre lo que se había aprendido, dónde había transcurrido su aprendizaje y cómo. Para ello, se plantearon una serie de preguntas que respondieron por escrito:

1. ¿Cómo identificas la experiencia de los talleres en el Salón del Libro “De la ciencia a la ficción?”
2. ¿Crees que has aprendido con esta experiencia?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Podrías representar un itinerario que refleje los momentos de tu aprendizaje?
5. ¿Cómo crees que has aprendido?
6. ¿Qué efectos ha provocado dicha experiencia en ti?

7. ¿Echas de menos algo en dicha experiencia didáctica?

Con estas cuestiones se plantea una aproximación construccionista del conocimiento que permite analizar, de forma compartida, el saber, y que les ayuda a explorar las nociones que emergen en la acción discursiva. Las respuestas posibilitaron una estrategia pedagógica e investigadora para reflexionar sobre la manera de aprender, y la manera de cómo los estudiantes se ven a ellos mismos.

Los discursos de los estudiantes se centraban en la práctica como experiencia y aprendizaje y con cierta idealización de la práctica pedagógica:

- La práctica separada de la teoría.
- La práctica por la práctica, como un hacer por hacer.
- La formación basada en la experiencia práctica.
- La práctica como experiencia motivadora que implica salir de la rutina (salir del aula).

En esta primera localización se produce la confirmación del viejo debate entre teoría- práctica, considerando la práctica como un ensayo de la teoría o una experimentación libre a modo de “autoexpresión creativa”. También sale a la luz, la importancia de la práctica como una experiencia de trabajo como docentes fuera del ámbito escolar. La formación basada en la experiencia práctica. Ante estas significaciones dominantes se pregunta: ¿A dónde lleva una práctica educativa sin un proceso de reflexión? Y ¿qué se puede aprender a través de la práctica sin una base de conocimientos?

A partir de esto, se abren las puertas para adentrarnos en una reflexión más profunda sobre la experiencia en los talleres del Salón del Libro. Se plantea a los estudiantes analizar las respuestas a las preguntas planteadas, buscando las categorías que subyacen en el relato, para en un segundo momento, agruparlas en torno a nociones clave. En este proceso surgieron las siguientes categorías: práctica, oportunidad, experiencia, motivación, taller, creatividad, planificar, programar, trabajo en equipo, niños, etc.

El recorrido sigue con una puesta en común, identificando las nociones de los estudiantes, con el fin de organizarlas y sintetizarlas bajo dos focos principales que brotan de las respuestas.

- 1.Foco: el aprendizaje a través de la experiencia práctica de ser docente.
- 2.Foco: la educación artística como práctica de experimentación “plástica”.

Se invita a los estudiantes a redefinir y reflexionar críticamente en torno al primer foco de atención. Aparecen así varias dimensiones de la práctica que van a converger en la noción de aprendizaje situado: vivencia significativa, satisfacción, colaboración, participación activa y social, llegar a ser y crecer.

Todos los estudiantes resaltan como vivencia significativa y satisfactoria la oportunidad de: “poder trabajar con niños y niñas” (Sara Suárez). Muchos de los estudiantes no habían ejercido como “educadores”. Para ellos fue nuevo tener que interactuar con niños de diversas edades. Consideran la experiencia como necesaria para poder: “autoevaluarse como futuros profesionales

de la docencia”, (Ana P. Antón). Para ellos, el sentido de su formación tiene que ver con tener experiencia práctica profesional, revalorizando así, los procesos de aprendizaje situado en contextos prácticos y laborales.

Por otra parte, el sentido de tener una experiencia práctica como docentes se relaciona con la dimensión identitaria del aprendizaje situado, con la idea de “llegar a ser” y de “crecer”. Resumen dos estudiantes:

“Después de esto estoy convencida de que no me he equivocado y me gusta lo que estoy estudiando. Creo que este tipo de cosas animan a personas como nosotros a continuar estudiando”. (Raquel García).

“Esta experiencia también ha sido positiva puesto que estoy más segura de mí, debido a que con esta práctica me he sentido capaz de saber explicar”. (Ana P. Antón).

Ambas se refieren a cómo esta práctica ha servido para redescubrirse, ganar confianza y confirmar su futuro profesional docente.

La perspectiva del enfoque situado atribuye mucha importancia a la construcción de la identidad como un crecimiento personal y comunitario producido por la experiencia práctica y su reflexión crítica. Esto también dibuja un itinerario de cambios y paradas, en relación al aprendizaje y al papel de los estudiantes en el proceso de su práctica.

Durante los cuatro días de duración de los talleres, se produjeron cambios en la manera de ser docente de los estudiantes. Pasaron de un ser instructor a ser guía; de una programación cerrada a una

más flexible; de resolver imprevistos con dificultad a innovar; de ser uno a ser un grupo.

La autorreflexión sobre la experiencia les hizo modificar su manera de relacionarse y de ser docente, asumiendo su contribución en valores, ideología educativa y su poder ante la fijación de maneras de mirar y mirarse a uno mismo.

Los estudiantes narran que pasaron de un rol docente como transmisores de conocimiento a ser mediadores en el proceso de aprendizaje del niño, con el objetivo de que ellos construyan su propio saber.

Una alumna narra el itinerario de su práctica:

“El primer día fue una toma de contacto. Irónicamente, y visto con posterioridad, puedo decir que fue sin duda el día en que más interferimos para ayudar a que consiguiesen nuevos sonidos. El segundo día, después de reflexionar sobre lo ocurrido en la sesión anterior, intentamos en la medida de lo posible, no guiar demasiado a las y a los asistentes al taller, dejando que creasen sus propios sonidos. El tercer día, con la incorporación de los globos, aprendí cómo te podían enseñar diferentes descubrimientos que lograban a base de experimentar, sorprendiéndose a sí mismos y a los demás”. (Iria Ríos).

Esta transformación del rol docente está relacionada con la adquisición de competencias a través de la práctica y la interacción con los niños. Estos demandaban otro papel como educandos. Comenta Raquel García: “Los niños quieren hacer preguntas y observaciones que te hacen ver las cosas desde otro punto de vista”. Además de lo que dice Raquel, la diversidad de edades y de aprendizajes les exigió una adaptación personalizada de la

enseñanza por lo que tuvieron que flexibilizar su programa de actividades.

El desarrollo de la práctica comprende, además de la adquisición de competencias, la asunción de prácticas culturales y la construcción de una identidad de grupo. A través del trabajo en grupo se produce un proceso de construcción de identidad personal y grupal, donde se aprende con y a través del grupo. Dice el estudiante Pedro Lago: “Sí, hemos sido capaces de trabajar cooperativamente para un fin común”. Como dice Pedro, el proceso de la experiencia incluía aprender a trabajar en equipo, y para ello era necesario compartir un objetivo común y adquirir sentido de pertenencia al grupo. Ambas características fueron aprendiéndolas sobre la práctica y creando un fondo común de resolución de problemas y posibilidades.

Este recorrido situando el aprendizaje de los estudiantes no se termina aquí, sino que se proyecta en el siguiente escenario de atención para los alumnos. Se completa este recorrido de redefinición y reflexión crítica del aprendizaje a través de la lectura de la teoría de comunidad de prácticas de Wenger (2001). Los estudiantes señalan aquellas dimensiones de la noción de comunidad de prácticas que situamos con anterioridad en

su discurso, y trazan un mapa de comprensión de las posibilidades de este enfoque de aprendizaje situado.

Me detengo aquí, en este lugar, sobre la práctica en el XVI Salón del Libro, subrayando la importancia de construir sentido de aprender a través de la experiencia vivida, y de dar la oportunidad de intercambiar y compartir inferencias para generar recursos compartidos.

Conclusiones

Los jóvenes universitarios demandan una pedagogía en la que sean considerados como aprendices, y no como sujetos de conocimiento. El concepto de aprendizaje situado dentro de una comunidad de práctica, puede ser un modelo a tener en cuenta en la enseñanza artística. Con nuestro trabajo no pretendemos generar conclusiones, ni generalizaciones, sino, simplemente, hacer visible una experiencia de aprendizaje situado, de modo que posibilite distintas reflexiones sobre el espacio escolar y el aprendizaje.

Bibliografía

- Flecha, R.& Puigvert, L. (2001). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa, en: Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5 y 6 de octubre.
- Aguirre, I. (coord.) (2015). Investigar con jóvenes ¿qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?. Pamplona: Edarte.
- Aguirre, I. (coord.) (2015). Mapeando y evaluando la investigación sobre los jóvenes productores de cultura visual, Pamplona: Edarte.
- Freire, P. (2002): Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1997). Educación y cultura visual, Barcelona: Kikiriki.
- Hernández, F. (2002). La importancia de ser reconocido como sujeto. Cuadernos de Pedagogía, 319, pp. 28-33.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. Madrid: Revista de Educación, 341. Pp. 99-122.

San Fabián Maroto, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares ¿Hay alguien ahí? Madrid: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 16, No 5, pp. 27-32.

Satrústegui, A (2008). Cambios sociales y educación. Madrid: Revista de Educación del Ministerio de Educación. Pp. 419-432.

Wenger, E. (2001). Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad, Madrid: Paidós.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA ANTE EL ESTEREOTIPO CULTURAL. EL CASO DE LA CULTURA CHINA EN ESPAÑA

RUI MA 马睿 TOOMARIA@HOTMAIL.COM
UNIVERSIDAD DE JAÉN (JAÉN, ESPAÑA)

RESUMEN

Este texto habla de una experiencia que estoy llevando a cabo en la Universidad de Jaén para mi doctorado. Como china que soy, y española desde hace doce años, me interesa desentrañar detalles de cómo los españoles y los chinos se perciben mutuamente afectados por los estereotipos. Hasta el momento he llevado a cabo dos experiencias de contacto entre estudiantes chinos y españoles introduciendo el arte como elemento de modificación de la percepción mutua.

Realmente existe en la actualidad un nuevo escenario global multicultural, nuevas reglas y se están incorporando nuevos agentes o actores secundarios procedentes de los países emergentes a una Sociedad del Conocimiento y de la Información que se denomina así misma plural, que quiere dar cabida a realidades multiculturales que amplíen el concepto de política, sociedad, religión y género. O es tan sólo un espejismo

para maquillar los mismos conceptos que se han ido repitiendo a lo largo de la historia de la Humanidad; sirviéndonos para hacer lo antiguo contemporáneo.

¿Se han superado las imágenes, clichés y estereotipos románticos impuestos por el colonialismo decimonónico? ¿Aún pensamos que lo propio es lo mejor? ¿En la superioridad de Oriente u Occidente? ¿En las ideas de raza, cultura, género, religión o ideología?

Este trabajo de Investigación supone un primer acercamiento en el que todavía algunas cuestiones se abordan de forma superficial, quedando de manifiesto la necesidad de profundizar en ellas. Pero esto forma parte de las conclusiones que nos orientan a entender cómo utilizar el arte para trabajar la mejora de la percepción de la imagen entre pueblos.

También cómo analizar el papel que las Nuevas Tecnologías pueden tener como conductores de la creación de los estereotipos, y convertir su uso en un medio de acercamiento de grupos de población alejados geográfica y culturalmente, para una mayor comprensión del otro.

PALABRAS CLAVE:

ESTEREOTIPOS - CULTURA CHINA - CULTURA OCCIDENTAL -
CREACIÓN ARTÍSTICA CHINA – CREACIÓN ARTÍSTICA
ESPAÑOLA - MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

ABSTRACT

In this paper I present an experience I am conducting at the University of Jaén for my doctorate. As a Chinese person that I am, and Spanish for twelve years, I'm interested in know how Spanish and Chinese people perceive each other, and how stereotypes

affect this perception. I've done two experiences of contact between Chinese and Spanish students using the art as the modifying element of the mutual perception.

Actually there is now a new multicultural global stage, new rules and new agents are adding or supporting actors from the emerging countries to a Knowledge Society and Information Countries, which named themselves plurals, you want to accommodate multicultural realities that expand the concept of politics, society, religion and gender. Or is it just a mirage to disguise those concepts that have been repeated throughout the history; serving us to the old contemporary.

Have been overtaken the images, clichés and romantic stereotypes imposed by the nineteenth- century colonialism? Still we think that our own things are the best? In the superiority of the East or the West? In the ideas of race, culture, gender, religion or ideology?

This research work is a first approach in which still some issues are addressed superficially, leaving out the need of deepen them. But these are part of the conclusions that guide us to understand how to use art to work improved image perception among peoples.

Also how to analyze the role that New Technologies can have as drivers creating stereotypes, and convert its use in half of approach geographic groups and culturally distant population for greater understanding of others.

KEYWORDS:

STEREOTYPES - CHINESE CULTURE - WESTERN CULTURE -
CHINESE ARTISTIC CREATION - SPANISH ARTISTIC CREATION -
MEANS OF COMMUNICATION

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento algunas de las reflexiones y conclusiones que comienzo a esbozar en el desarrollo de mi investigación doctoral, y que realizo actualmente en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén (Jaén, España). Mi trabajo doctoral tiene por título Educación Artística Ante el Estereotipo Cultural. El Caso de la Cultura China en España, y en la búsqueda de soluciones para trabajar desde la educación artística los estereotipos que se construyen ante culturas ajenas a la propia en el contexto actual de la globalización. Como china que soy, y española desde hace doce años, me interesa desentrañar detalles de cómo los españoles y los chinos se perciben mutuamente afectados por los estereotipos. Se trata de una cuestión que yo misma he experimentado en primera persona en dos importantes etapas en mi vida: primero, cuando realizaba mis estudios universitarios en China y me dispuse a realizar un intercambio de estudios en el extranjero, y el país de destino resultó ser España, y la ciudad, Jaén; más tarde, en segundo lugar, cuando contraje matrimonio con un hombre español y decidí trasladarme a residir definitivamente a España para formar mi propia familia en la ciudad de Jaén.

Para mí misma, ha supuesto una gran sorpresa darme cuenta de los clichés y tópicos que sobre mi cultura china tienen las personas en España.

Esto me ha generado una serie de cuestiones que para mí se han ido convirtiendo cada vez más en importantes interrogantes, hasta constituirse en mi propio trabajo doctoral. Cuestiones del tipo: ¿cómo se les han creado a los/as españoles/as estas ideas sobre las culturas chinas?, ¿cuáles son sus experiencias con personas

chinas y sus culturas?, ¿se han encontrado en situaciones para cambiar de opinión?, ¿sería posible un cambio de mirada desde España y Occidente sobre las personas y culturas de/en China?

Por tanto, mi investigación presente un fuerte enfoque auto-etnográfico (Guber, 2001) que abordo con una doble mirada: desde cómo yo misma encuentro y comprendo cómo se han creado los imaginarios que sobre la cultura china se tiene en una sociedad común española/jiennense, y desde cómo yo misma podría contribuir a conocimientos más realistas de mi cultura, esto es, cuáles serían los medios, herramientas e instrumentos favorables hacia este cambio de mirada.

COMUNICACIÓN EXPERIENCIAL ESPAÑOLA-CHINA:

En esta ocasión, en concreto, quiero presentar una de las experiencias que realizo y en las que baso mi investigación doctoral. Se trata de una serie de encuentros entre personas españolas y personas chinas, en España y en China, respectivamente. Aprovecho el contexto de jóvenes universitarios como uno de los perfiles de interés también para mi investigación. En estos casos, me intereso por la disposición que las nuevas tecnologías pueden tener en unas posibles aproximaciones para un conocimiento más realista entre españoles/as y chinos/as.

Esta experiencia transcurrió durante la primera parte de este curso académico 2014-2015 en la Universidad de Jaén¹ (Jaén, España), durante los meses de Octubre a Diciembre de 2014. Los destinatarios principales de la experiencia los constituyeron un grupo de estudiantes universitarios españoles que, de forma voluntaria, aceptaron este tema de España-China para realizar su PdT (Proyecto de Trabajo), para el que también seguirían una serie

de pautas, según estaba diseñada la investigación también, pero compatible igualmente con los objetivos de su PdT.

El plan de trabajo de la experiencia según estaba diseñado para investigación también fue el siguiente:

- 1) Auto-narración individual sobre qué es China y qué sabemos de la cultura china.
- 2) Narración en grupo y puesta en común sobre qué es China y qué sabemos de la cultura china.
- 3) Comunicación primera con otro/a estudiante chino/a en China. 4) Documentación sobre la cultura china basada en las artes.
- 5) Comunicación segunda con otro/a estudiante chino/a en China.
- 6) Obra plástica como conclusiones de la experiencia.

De este modo y siguiendo ese planteamiento como método de la experiencia y encuentro entre españoles y chinos según lo planteaba.

Convencida y apoyándome en un enfoque construccionista del conocimiento y de la educación (Gergen, 2007), en un primer momento, la intención era que los/as estudiantes españoles/as se enfrentaran y concretaran su propio imaginario sobre China, sus referencias culturales, sociales, económicas, políticas, etc.; en definitiva, todo aquello que referenciase lo que sabían, por vagas que fueran sus ideas, sobre los modos de vida de las personas de y en China y, más explícitamente, las fuentes, los medios y los instrumentos por los que les habían llegado esas imágenes y las habían adquirido como ciertas y reales.

Después de visualizar e interesarme el cine basado en las culturas chinas del siglo XXI, me gustó leer acerca de su historia, en Wikipedia; posteriormente, cuando un buen amigo viajó a Hong

Kong a conocer a uno de los actuales maestros de Kung Fu, me fascinó lo que contaba acerca de la tradición cultural de servidumbre que impera en la mayor parte del país. Mi idea de las culturas chinas está condicionada por el esfuerzo y sacrificio que les inculca durante su más tierna infancia, para aprovechar durante sus años productivos del ahorro para así vivir holgadamente su vejez. Lecturas varias acerca de lo que hoy se conoce como economía del bienestar social, economía y sociedad sostenible, ya eran valoradas hace muchos siglos atrás por culturas orientales como el taoísmo, o el budismo (J.C.A.).

Mis pensamientos sobre la cultura y sociedad China abarcan las temáticas como la gastronomía (debido a la cantidad de restaurantes de comida China

¹ <http://www10.ujaen.es/>

que hay en nuestro país), su manera de trabajar (inmensa cantidad de establecimientos que existen en nuestro país, en los que se vende de todo), su potencial a nivel mundial en la economía actual y a nivel poblacional; la dificultad de su idioma (...) y, de manera más personal, a raíz de conocer [un caso de adopción], que fue adoptada cuando apenas tenía tres años, pude conocer la problemática existente en su sistema (...), limitaciones para tener varios hijos, ya que por cada hijo se establecen unos pagos (M.C.A.).

Buscando dentro de mi memoria encuentro un montón de escenas visas en televisión o por internet. En ellas se refleja la cultura y la sociedad China, de manera muy familiar en la que hay una gran respeto por las personas mayores. Desde mi conocimiento tengo entendido que es una sociedad muy cuadrículada en la que se

tiene un gran sentido del deber y la responsabilidad. Y mantienen sus tradiciones milenarias (aunque desconozco cuáles son estas). (...) Los medios en los que he tenido encuentros con personas de China ha sido generalmente en contextos urbanos al dirigirme a sus tiendas, en algunas películas tanto de cine como en televisión y por medios de comunicación (J.A.V.).

De estas auto-narrativas individuales que presentaba anteriormente, pueden extraerse los tópicos que sobre la cultura china se tiene en España. Además, resulta de interés cuando los mismos estudiantes realizan una puesta en común de sus propias auto-narrativas, y advierten las coincidencias temáticas, en los tópicos y clichés, como ya apuntaba en el inicio de la propuesta investigadora. Así, estos puntos en común consistieron en los siguientes:

- o Familia tradicional.
- o Tradiciones milenarias.
- o Religión.
- o Gastronomía.
- o Política.
- o Formación y empleo.
- o Revolución social.
- o Respeto a los mayores.
- o Valoración de la mujer.
- o Calidad de los productos exportados. o Gastronomía china occidentalizada.
- o Picaresca nacional.
- o Dictadura.
- o Limitación en la libertad de expresión. o Potencia mundial: economía y militar.

Por último y para finalizar este primer momento del trabajo, los estudiantes extrajeron una serie de cuestiones para conocer mejor la cultura china, y que formularían a los estudiantes chinos en sus encuentros online. Estas preguntas consistieron en:

- ¿Cómo está organizado políticamente el país?
- ¿Cómo es la gastronomía china?
- ¿Entienden las personas chinas que son una gran potencia mundial?
- ¿Por qué les interesa estudiar español?

Los participantes en esta investigación para el perfil de China lo constituyeron un grupo de estudiantes con edades comprendidas entre 21 y 22 años, de la Universidad de Changzhou (China). Estos realizan los estudios equivalentes a Filología Hispánica en China, algo que ha presentado un gran interés para esta investigación, por un doble sentido: por un lado, el grupo de estudiantes chinos presentan también un interés propio por participar en este proyecto y comunicarse con el grupo de españoles; y, por otro, tienen un buen conocimiento de idioma español que permitiera una comunicación fluida y enriquecedora mutuamente.

Fue interesante experimentar las múltiples dificultades que se han presentado para la comunicación directa vía online entre España y China, desde el inicio mismo de la actividad. En primer lugar, las diferencias de software y programas de comunicación: mientras que en España está generalizado el uso de Skype² y de WhatsApp³, tanto para ordenadores como para dispositivos móviles, estos no se encuentran en uso entre las personas chinas. En China se utiliza QQ International⁴ el cual, a su vez, era totalmente desconocido para los estudiantes españoles. Estos

accedieron al portal web oficial de QQ International para descargase el programa y la aplicación móvil y, si ya desde el principio se encontraron en un estado de extrañamiento ante la novedad de la herramienta, este no fue menos a la hora de registrarse y comenzar a emplearla, para lo que también encontraron dificultades a solventar.

Más tarde, cuando estudiantes españoles y chinos se intercambian los correos electrónicos y nombres de usuarios en QQ International, tratan de coordinarse en los tiempos para establecer algunos encuentros de vídeo-conferencia, para lo que también se enfrentaron a otra dificultad añadida: las diferencias horarias y actividad diaria.

Finalmente y tras varias semanas de intercambio de correos electrónicos para coordinar los encuentros, tan solo uno de los estudiantes españoles consiguió establecer vídeo-conferencia con su contacto en China. De este, se extrajo otra dificultad, y fue la evasión por parte del estudiante chino a la hora de abordar cuestiones relativas a la política.

A continuación, fue el momento de que los estudiantes realizaran alguna actividad de documentación sobre la cultura china que, tal y como planteo en mi investigación, esta documentación estaría basada en el visionado y comentario crítico de varias obras de arte cuyos autores fueran chinos, y que tuvieran por temática y contenidos la cultura china.

Las obras seleccionadas para este caso de la investigación fueron:

2 <https://www.skype.com/es/>

3 <https://www.whatsapp.com/?l=es> 4 <http://www.imqq.com/>

a) Sanxia haoren (Naturaleza muerta), (2006), una obra cinematográfica dirigida por Jia Zhang Ke⁵.

b) La obra plástica de la artista Leung Mee-Ping⁶.

Tras el visionado crítico de las obras de ambos autores, algunas de las conclusiones que fueron extrayendo los estudiantes españoles fueron:

En relación a la película Sanxia haoren (2006):

Según la visión general de la película hemos descubierto que existen otras realidades a las que creíamos inicialmente. La sociedad refleja una alta picaresca en su estilo de vida que nos recuerda a la de España de los años 70 [década de 1970]. Desde otra perspectiva, hemos constatado que en el país [China] existe una gran desorganización que nos muestra una sociedad menos "cuadrículada" a la que pensábamos y más diversa en todos los [aspectos].

En relación a la obra artística de Leung Mee Ping:

Lo que hemos observado es que sus obras tienen un componente social e histórico que intenta concienciar y transformar la sociedad. Trabaja con diversos materiales.

"LO QUE PENSABA, NO ES; LO QUE ES, ME ES DIFÍCIL DE CONOCER"

De toda la experiencia, el momento de mayor calado se trató de la última etapa del trabajo en el que los estudiantes debían extraer sus propias conclusiones y reflexiones sobre cómo habían conocido China, sus culturas y modos de vida, y qué les estaba permitiendo y no conocer todos estos aspectos de China.

Además de últimos encuentros y conversaciones con los estudiantes, resultó de una importante manifestaciones sus auto-narrativas individuales finales. Entre coincidencias y diferencias, cada estudiante español fue aportando los extrañamientos que habían experimentado a lo largo de las actividades, y del conjunto del proceso de investigación.

A modo de ejemplo y de testimonio, a continuación quisiera presentar algunas de sus aportaciones:

5 <http://www.golem.es/naturalezamuerta/> 6 <http://lmp.hk>

No tengo una opinión definida sobre las culturas chinas. Me resulta llamativo la gran desigualdad entre clases por zonas geográficas: mientras que Hong Kong es una gran urbe con grandes servicios, lo que he visto en la película de Sanxia haoren (2006) es que en las pequeñas ciudades, pueblos, la red de transportes son "pobres", e intentan subsistir sus gentes formando alianzas (...). Tengo la sensación de que nunca llegaré a tener un conocimiento real sobre nada. (J.C.A).

(...) tras la comunicación establecida con las estudiantes chinas, mediante mensajes escritos vía e-mail, puedo afirmar que muestran una enorme simpatía y admiración por nuestra cultura: la española. Quieren ser intérpretes de nuestra lengua, y se muestran muy entusiasmadas con establecer una comunicación oral online. La problemática la encontré en la diferencia horaria y la dificultad de concretar un día y hora determinados. (...) percibo que son muy responsables en sus estudios porque, literalmente, no paran de estudiar, y de ahí la dificultad para coincidir y comunicarnos (M.C.A.).

He tenido un cambio de vista respecto a esta sociedad (...). La sociedad no parece tan avanzada como yo creía. Lo que sí he podido conformar es que el régimen político lo controla todo. He tenido que comunicarme con las estudiantes de allí mediante un programa que se desconocía que se llama QQ International, en el cual no me he podido abrir por mí mismo una cuenta, sino que me la han tenido que abrir ellas (...). (...) según he podido comprobar en la película, la sociedad China actual se parece un poco a la de España de los años 60 [década de 1960], (...). He descubierto que aún tratándose de un régimen comunista, siguen manteniendo dos mundos muy diferenciados entre ricos y pobres, pero (...) todos trabajan para poder favorecer a su gobierno, a su país y su evolución. (...) Por lo demás, sigo pensando que tienen tradiciones milenarias que se mantienen a día de hoy. Y se confirma que es más importante la figura del hombre que de la mujer (J.A.V.).

LAS DIFERENCIAS EN LO CULTURAL Y LAS REPRESENTACIONES DEL OTRO

Como ya he recogido en otros trabajos anteriores (Ma, 2013), trabajo el concepto de diferencia cultural apoyándome en Baumann (1999), esto es, a partir de circunstancias políticas, sociales y culturales. Así también, y siguiendo al mismo autor, el multiculturalismo se construye a partir de los ejes esta donación, la religión y la etnicidad. Las representaciones culturales de los otros se fundamentan en estos ejes para construir nuestro propio concepto a partir de la evocación de pautas de inclusión y exclusión en la comunidad imaginaria que sirve de base de la identidad asumida.

La imagen del otro se consolida a partir de una representación mental, de un imaginario colectivo, mediante imágenes, ritos y

múltiples dispositivos simbólicos, de manera que estos registros culturales no sólo enuncien, sino que, a la vez, reafirmen las diferencias. Se ha puesto de relieve a menudo que las identidades étnicas y de colectivos de inmigrantes o de mujeres son fruto de una construcción cultural. En este sentido el imaginario colectivo que se construye desde la subjetividad política y desde la mira del otro implica a toda la sociedad en la construcción diaria de la imagen de ese otro/a y en la creación de la diferencia respecto de él/ella. (Nash, 1995) Stuart Hall (1997) destacó el gran impacto del sistema de representaciones en la configuración de la sociedad actual. Bajo su perspectiva, estas representaciones tienen que ver con lo cultural, pero, sobre todo, con el significado que dan a la cultura porque transmiten valores que son colectivos, compartidos, que constituyen imágenes, nociones y mentalidades, respecto a otros colectivos. A lo largo de la historia del ser humano estas representaciones han constituido un proceso dinámico. No se trata de elementos estáticos ni inmutables sino de sistemas de representaciones que cambian y se reelaboran en forma de imágenes, modelos, creencias y valores en cada contexto y tiempo (Nash, 2001).

Como señalan estos autores las representaciones culturales y las imágenes de alteridad son un proceso dinámico que configura la sociedad cultural que se quiere definir, así misma, como diversa y multicultural. Y en internet cómo se está atribuyendo los significados compartidos a las cosas, los procesos y a las personas; y cómo están influyendo en el desarrollo de nuevas prácticas sociales. Se está cimentando una identidad colectiva global con una dinámica procesal y relacional en constante proceso de construcción, readaptación o negación; sostenida, además, por bases que pueden ser plurales y contestadas en el foro abierto que

constituye el espacio que posibilita internet. Internet es un espacio abierto a la diversidad cultural actual y permite la pluralidad de las personas expresando sus diferencias, tanto de clase social, de raza, edad, de territorio, de género o de formación cultural y educativa permitiendo abarcar toda la complejidad social y cultural que se está produciendo en la sociedad de nuestros días. A su vez, permite detectar las diferencias que construyen distintos colectivos sociales a partir de sus experiencias vividas. Frente a la idea homogeneizadora construida en torno al mercado y al consumo, facilita la identificación en cada momento y contexto de las iniciativas de subjetividad colectiva que se impulsan desde el reconocimiento de identidades específicas.

CONCLUSIONES

La primera conclusión que extraigo de esta experiencia investigadora que he venido presentando en este texto, quisiera dirigirla hacia el prevalecimiento de estereotipos en torno a China, sus gentes y culturas. Así, inicialmente, el conjunto de estudiantes españoles manifestaron un imaginario muy similar entre sí en torno a aspectos sociales, familiares, incluso del desarrollo económico y tecnológico en una posible China actual, que prevalece y que encuentro muy arraigada en general entre la población española. En mi experiencia me resulta bastante común estos tópicos en torno a una gastronomía china basada en el arroz, en torno a familias chinas con dificultades y restricciones políticas en torno a la natalidad y la mortandad, etc.

Claramente, y a continuación presento mi segunda conclusión en este trabajo, los medios y sistemas de comunicación entre ambos países y espacios geopolíticos, dificultan el intercambio y traspaso de información sobre realidades actuales. Esto es algo que resultó

muy evidente en el momento de comunicar de forma directa estudiantes en España y estudiantes en China. No existía un bajo conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación, pues tanto unos como otros realizan sus estudios con un importante trabajo basado en estas herramientas. Sin embargo, aquellas que se emplean en uno y otro lugar son diferente y, no solo eso, podríamos plantear que están separadas, diferenciadas, de tal modo que unas no tiene que ver con otras, y que, para usarlas, se emplean de forma separada.

Finalmente, una tercera conclusión que extraigo es la importante aportación en este intercambio cultural y de presentación/representación de culturas que ejercen las artes. En esta experiencia ha resultado también patente las enormes posibilidades de visibilidad, conocimiento y comprensión que las artes presentan a la hora de dar a conocer modos de vida, actividades y comportamientos socioculturales, así como también sociopolíticos.

Referencias Bibliográficas

Bauman, G. (1999). *The Multicultural Riddle, Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. Londres: Routledge.

Ma, R. (2013). Estereotipos: Constitución de la imagen de la sociedad china a través de los medios de masas. *Tercio Creciente* 4, págs. 65 - 78, <http://www.terciocreciente.com>

Gergen, K.J., (comps. trads., Estrada, A.; Diazgranados, S.), (2007). *Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

ART IN EDUCATION/ EDUCATION IN ART – A RITUAL OF BECOMING A WOMAN AN EXPLORATION OF “LEARNING FEMININITY” IN THE CONTEXT OF MAKING THE PERFORMANCE CRVENA (THE RED): SUICIDE OF THE NATION

MAKSIMOVIC, MAJA AND BULAJIC, ALEKSANDAR
(UNIVERSITY OF BELGRADE, SERBIA)

Photo by Ivan Stojiljković

Key words: performing text, ritual, learning femininity, movement and story.



Performance THE RED explores female sexuality and abortion – or acknowledgement of femininity through pain (Bogavac, 2002). Besides the female experience of the abortion, the play investigates “how deep society needs to enter the womb in order to be satisfied” (Actor, 2015). The male actors, who play female characters, offer themselves as a channel to express oppression over female body arrested by the structures of the patriarchal Serbian society.

To make a channel more passable, we created a series of workshops that used Sesame Approach⁴ (Pearson, 2003) and enabled the actors to visit “land of imagination”. The learning activities were structured as rituals of leaving the profane world and entering the liminal space where they could explore the unknown and wait for something that is alive to emerge, or quite differently, to construct “aliveness”. The first workshop was “an introduction” to female sexuality and participants were invited to perform texts – theories around gender differences in sexual behaviour. As an alternative to scientific discourses, participants were reading and answering to letters written by women who spoke about bodies, sexuality, seduction, losing virginity, etc. After the activity of deconstruction, we created a learning laboratory as a space for connection and exploration through working with movement, voice, objects, drama, music and stories. The participants explored what is considering being feminine, as well as Dionysian story of rebirth – the activity of becoming. Dionysus was chosen for his androgyny character. In addition, the rituals that were dedicated to him in Ancient Greece aimed at loosening the boundaries of person’s identity – which was experience we wanted to offer to the actors in order to make room for feminine. The workshops and research are informed by Deleuze philosophy of becoming. He suggests that the

central role in the constitution of Western thought is sexual difference and to go beyond this structure one must exit out of gender (Batra, 2012). “Thus, the inequality of men and women can only be overcome by a more fundamental change in the way our existence is structured. Becoming-woman, then, must be viewed as an essential step toward a transformation of who we are and, thus, as revolutionary” (Batra, 2012, p. 65). Therefore, education process went beyond thinking about women, rather it was a process of becoming one. “I became aware of my body, and I think it was necessary to all of us. Our personal experience was shared with the group, but it also stayed inside. We felt old emotions and we had different priorities. Without words... and that atmosphere was all around us. The workshop has built trust in the process of making performance” (Actor, 2015). However, we believe that for some of the male actors loosening of masculinity was threatening and influenced in a way that male identity was strengthened.



4 <http://www.sesame-institute.org/the-sesame-approach-to-therapy?x=2>

We will give a brief overview of the Sesame Approach that has been a methodological framework of the workshops:

The Sesame is an approach to drama and movement therapy, but for adult educators it offers methodology that overcomes knowing as a rational process, but opens a portal to embodied knowing and becoming. At the heart of the Sesame Approach is a metaphor. Just like the ancient story that uses the phrase 'Open Sesame' to open the cave door and reveal treasure, the Sesame Approach uses drama and movement as powerful resources to promote healing and change in people. It is a non-confrontational therapy, based in the knowledge that difficulties are resolved indirectly or obliquely, through metaphor and using an inner language that is initially non-verbal. This symbol or image language is expressed through the use of movement, drama, touch, story enactment, improvisation, and use of voice, explored in a safe and playful environment. Experiencing and embodying an inner image through movement, taking on a role in a story, or enacting a character which is new or in contrast to the everyday way of dealing with life, are each ways that Sesame uses to work with people. The meaning of what is expressed may take time to be integrated and understood.

By opening a space for imaginative and being there with our bodies, through metaphors we can experience unlived parts of ourselves which can be potentially revitalizing. We go beyond “moral algebra” (Semetsky & Delpech-Ramey, 2012) and dualistic thinking of what is consider to be good or bad, thus, we allow aspects of

tabooed realities to emerge, which can make us more alive. One can look at this process from the

humanistic perspective of discovering and living authentic self – we can leave the false self that we use in the “real world” in order to survive and be more in tuned with our truth, thus allowing true self to be expressed (Pearson, 2003). By drawing on Jung, we might be meeting with the unconsciousness when we become reunited with aspects of ourselves that were not present in our everyday life (Pearson, 2003). Drama and play have “the transcendent function that creates a symbolic bridge between the realm of the unconscious and the phenomenal world of human experiences” (Semetsky & Delpech-Ramey, 2012, p. 70). Personal change can also be understood from the postmodern perspective, relying on Foucault (1988) who argues for dispersion of the self and who liberates an individual from the Truth. He explains that self is not discovered, but the subject is produced through interplay of knowledge and power. Foucault and particularly Nikolas Rose who uses Foucauldian discourse analysis to investigate production of soul through knowledge, have cleared the space for reinvention and reinterpretation of an individual that is not understood as a personality.



Yet, how to apply deconstruction to education? How not to offer answers and solutions to artists and allow them to marinate in the unknown? If we apply the Sesame Approach, that works with metaphors and stays in oblique to the field of adult education, we can move away from fixing or producing fixed subjects, into opening spaces for imaginative education through improvisation and play. By working with/in imagination there is a constant process of wondering/wandering, floating and becoming. The Sesame Approach refuses to bow down too quickly with definition and explanation allowing soul to speak in patchwork fragments (Smail, 2013). In Foucault terms, going to quickly

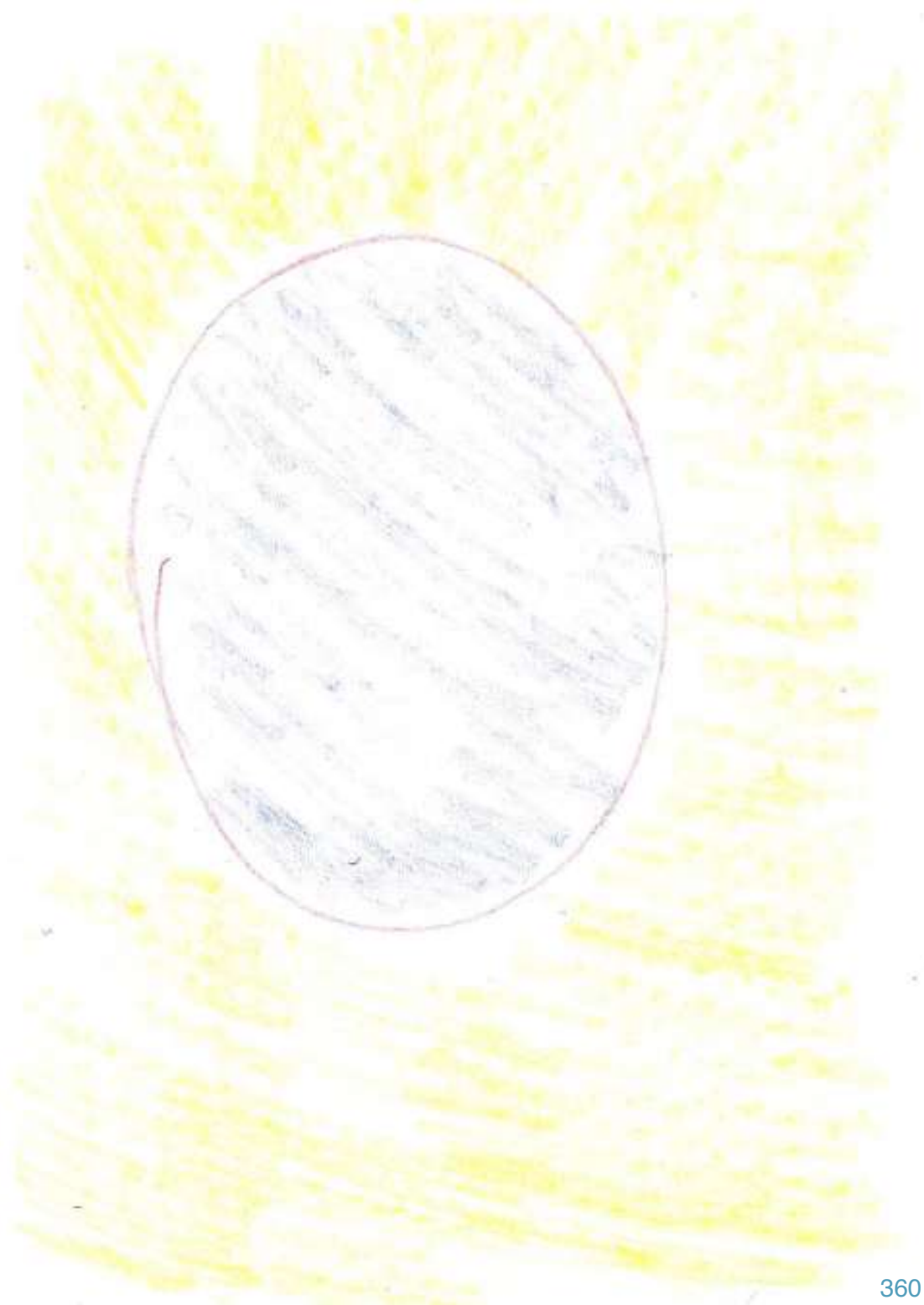
to explanation would mean bounding oneself with theory, and thus producing the self that is caught up in the network of dominant truths articulated through power relations. Since the language is a way to describe the self, and thus govern the soul (Rose, 2003), by

working with movement, images, connections through silence, the space is less contaminated with prevailing psy-discourses. Psychological fact is not only something evolved, but also continually evolving and creating (Jung, in Semetsky & Delpech-Ramey, 2010). Workshop was transformed into laboratory and learners experimented by who they are and what they might become. We are still in the realm of unconscious, not the one that is phallogocentric, but seen as a “plurality or multiplicity that does not belong to the scope of traditional psychoanalytic thought. It is the unconscious as multiplicity that ultimately connects us not with private but public—social, political, and world-historical—existence” (Deleuze and Guattary, in Semetsky & Delpech-Ramey, 2012, p. 71). “Unconscious-as-orphan, the playful unconscious, the meditative and social unconscious” (Deleuze & Guattari, 1983, p. 100). Learning through joining unconscious expressed through images and metaphor is bringing into being which does not yet exist (Deleuze, 1994, p. 147). By looking at drama in education from postmodern perspective, joint with Jungian concepts, we believe that the method facilitates the integration of the unconscious into consciousness which becomes a constitutive part of subject-formation (Semetsky & Delpech-Ramey, 2012). “The last workshop opened another level and opened my body through the creation of another body, different and new creature, alternative in comparison to who we were at the beginning, but synergistic to what we discovered. It helped me to consciously step out from my own gender and try to make transition to female position, by going through the neutral one, which was needed in different phases of making the play” (Actor, 2015). The workshop related to Dionysus was a liminal phase through which the actors could try to experiment with masculine and for a moment sacrifice parts of their identity in order to give room for the new. In

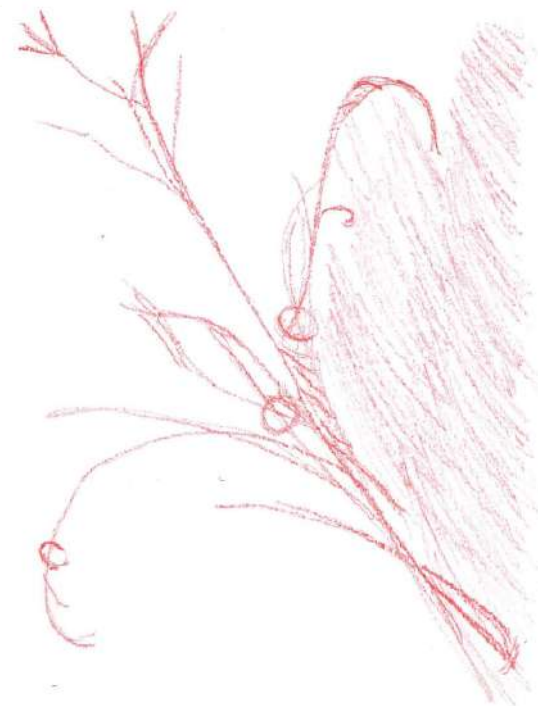
order not to repair identity and to allow to the unnamed to speak, we offered the space of reflection through drawing.

Workshop: Feminine archetypes







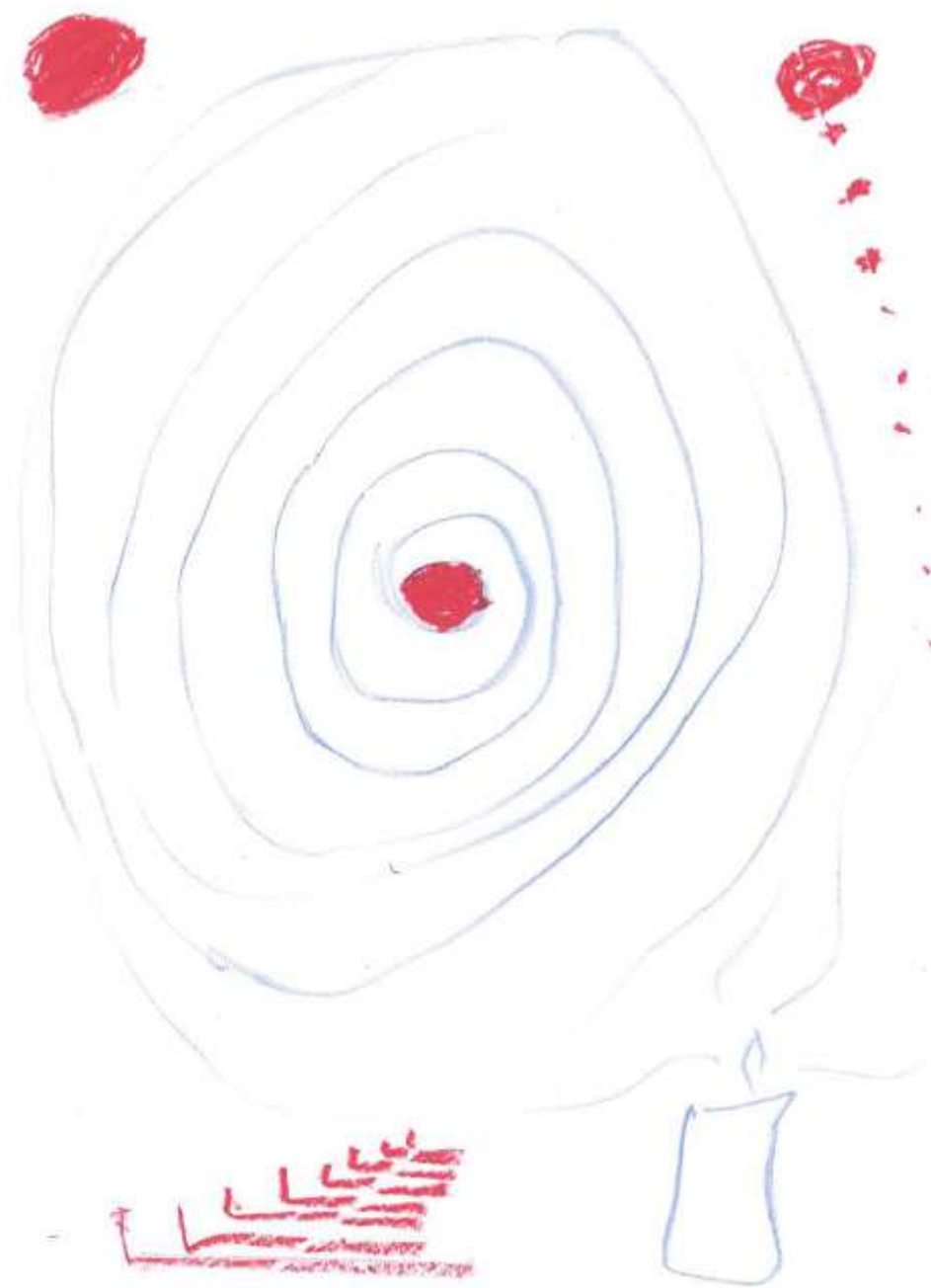


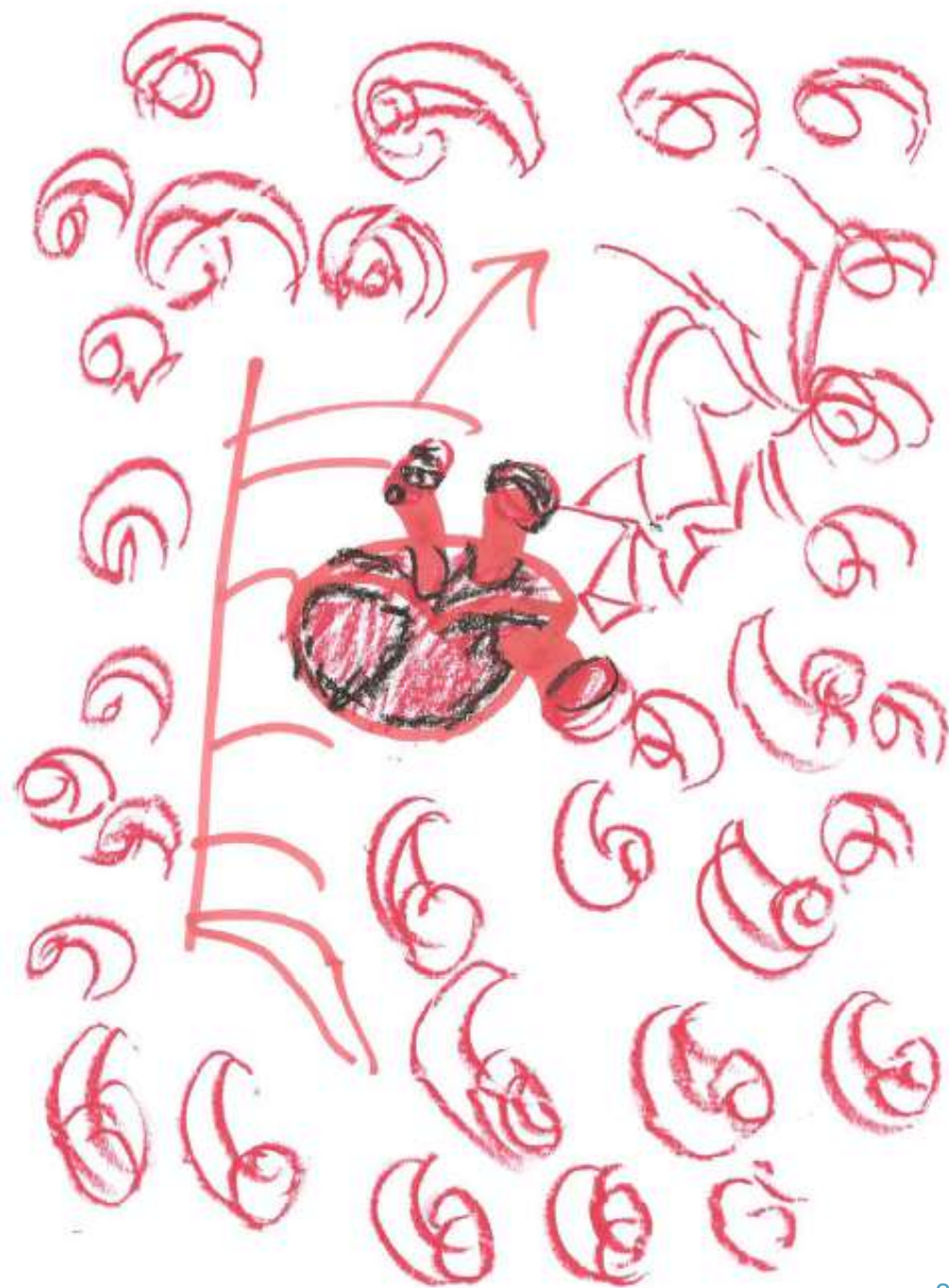
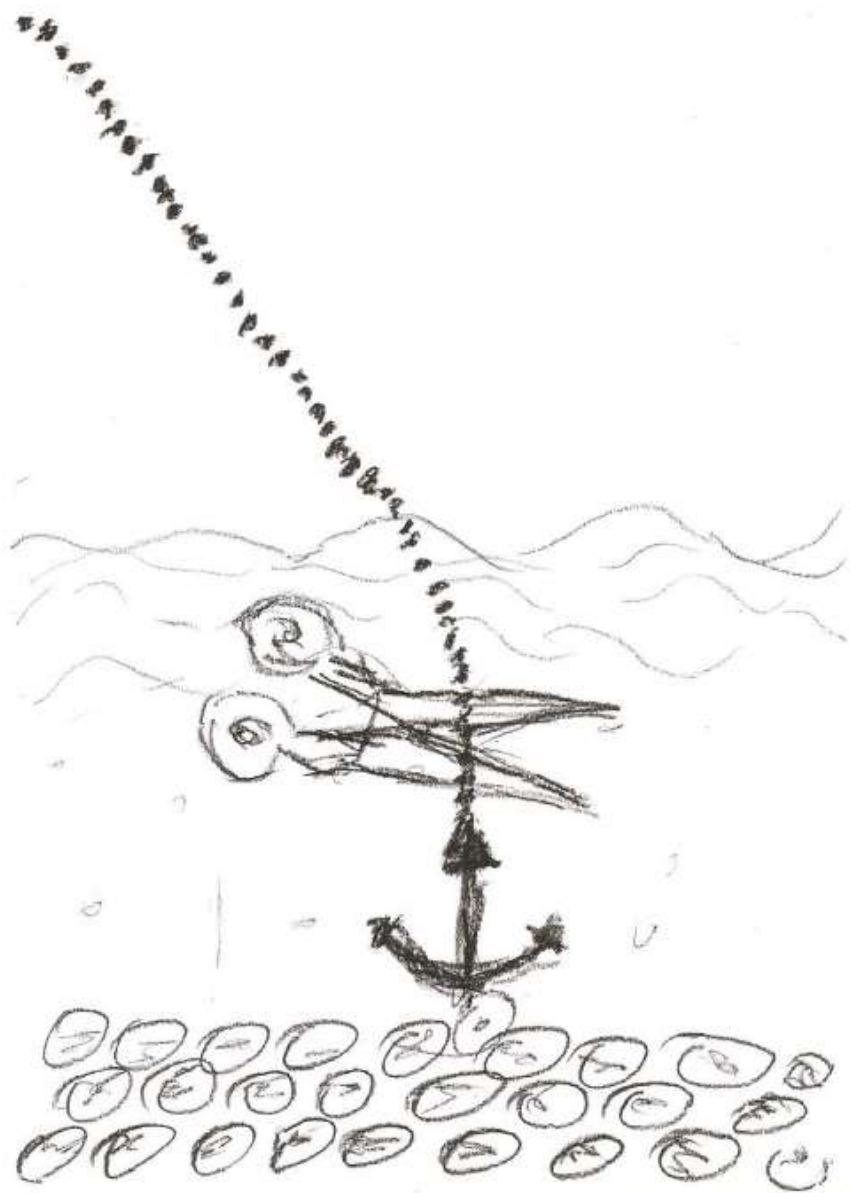
σίλεγμα



?









References

- Batra, A. (2012). Women and Becoming-Woman: Deleuze and Feminism. In C. Lawrence & N. Churn (Eds.), *Movements in Time: Revolution, Social Justice and Times of Change* (pp. 65-76). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Univ. of Massachusetts Press.
- Pearson, J. (2003). Discovering the self. In J. Pearson (Ed.), *Discovering the Self through Drama and Movement* (pp. 1-4). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: the shaping of the private self*. Taylor & Frances/Routledge.
- Semetsky, I., & Delpech-Ramey, J. A. (2012). Jung's Psychology and Deleuze's Philosophy: The unconscious in learning. *Educational Philosophy and Theory*, 44(1), 69-81.
- Smail, M. (2013). Making Space for Soul Talk: Recent Research. In J. Pearson, M. Smail & P. Watts (Eds.), *Dramatherapy with Myth and Fairytale*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Stevens, A. (2003). Foreword. In J. Pearson (Ed.), *Discovering the Self through Drama and Movement*. London: Jessica Kingsley Publisher.

EL CUERPO COMO NARRATIVA ACCIÓN COMO INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA ARTOGRÁFICA

MARÍA MARTÍNEZ MORALES UNIVERSIDAD DE JAÉN
MARIAMARTINEZ_82@HOTMAIL.COM



Fotografía independiente del público participante, Sin título,
2015.

Introducción

La comunicación que presento a continuación se basa en una acción artística que parte de mi experiencia y de una serie de intervenciones artísticas que desarrollo desde una perspectiva artográfica. Escojo la a/r/tografía como forma de indagación ya que me ofrece la posibilidad de crear nuevos discursos, conexiones e intuiciones al conectar mi práctica artística, docente e investigadora, un mapa de acciones que enriquece mi proceso creativo y la construcción de nuevas narrativas.

A través de la acción investigo cómo generar experiencias de aprendizaje en el espacio formal y no formal, para ello desarrollo propuestas en distintos ámbitos educativos que parten del cuerpo como centro de percepción, a través de distintas experiencias sensoriales o la creación de situaciones que favorezcan formas para “pensar con el cuerpo”. Elijo la performance como forma de establecer ese diálogo con los demás al ser el cuerpo protagonista del proceso creativo y como estrategia o herramienta para construir nuevas experiencias. Hay un listado innumerable de artistas como que trabajan desde la hibridación de distintas prácticas artísticas, distintas miradas que forman parte en la construcción de esta investigación como Javier Abad, Esther Ferrer, Dora García, entre otros, por su implicación en el arte como herramienta transformadora desde la acción e interacción con el público, que conciben la obra como una experiencia sensorial a través del cuerpo o que parten de lo lúdico como eje principal de su obra....etc. Características que considero fundamentales en el proceso creativo como vehículo de conocimiento, o de transformación social.

Contamos con el cuerpo.

Esta comunicación se articula en torno a una serie de experiencias que parten del cuerpo como experimentación o centro de percepción. Pienso que el cuerpo forma parte del proceso de aprendizaje, que es inherente de cualquier contexto educativo, no sólo artístico, sino a cualquier proceso de aprendizaje que tenga lugar tanto en el ámbito formal como no formal (institución cultural, museo, asociación...etc.) por su carácter vivencial, desarrollo de la percepción y estimulación sensorial. Ya que para que tenga lugar el proceso de aprendizaje, necesitamos experimentar a través



Fotocollage, Sin título, 2015, organizado a partir de seis fotografías de la autora.

nuestro cuerpo, de los sentidos, por tanto, pienso en la importancia de crear un tipo de narrativas que posibiliten la creación de nuevos discursos a través del cuerpo. Entre las manifestaciones artísticas contemporáneas la performance contribuye a desarrollar la conciencia del propio cuerpo y de propias emociones, permitiendo la expresión de sentimientos, vivencias e ideas (Rodríguez Mortellaro, 2012). A partir de este planteamiento presento una acción como investigación educativa desde una perspectiva artográfica. Pienso que el cuerpo aprende y explora el mundo a través de la performance, el movimiento o la experiencia sensorial, generando significados que no podrían ser expresados de otra forma. Propongo explorar la performance como práctica docente, crear espacios híbridos de conocimiento, y a partir de ahí construir nuevos significados.

Instantes de lo cotidiano. Una acción como investigación artística en contextos museísticos.

A continuación expongo las experiencias desarrolladas en el Museo de Brooklyn y en el MoMa de New York como investigación artística desde una perspectiva artográfica. Ambas prácticas parten de nuestra experiencia vital para favorecer la creación de vínculos con la obra, “nos vemos a través de la obra”, nos relatamos a través de historias que compartimos. A través de las experiencias desarrollamos un diálogo activo basada en la performance como juego, realizando acciones en el espacio, con objetos, con nuestro propio cuerpo o con los demás compañeros a través del arte de acción. La metodología artística que desarrollo se basa en la acción por la capacidad de generar un nuevos discursos, de crear experiencias a través de la creatividad como parte integrante del

proceso creativo. Escojo la fotografía como medio para evidenciar el proceso creativo, describir, argumentar, cuestionar, explorar otros recorridos, repensar aspectos relacionados con posiciones, espacios, ... experiencias. Tomo fotografías durante el desarrollo de las experiencias.

A través de la acción, adoptamos una actitud crítica valorando otras formas de exploración o representación de la realidad diferentes a las habituales favoreciendo así la construcción de experiencias, adoptando una actitud activa, siendo creadores y público al mismo tiempo, en un continuo intercambio de roles, que potencia la libre expresión de sentimientos, vivencias o ideas, con la posibilidad de explorar un medio de expresión, nuestro propio cuerpo, y el apoyo de objetos mediadores de comunicación que poseen ciertas características sensoriales y simbólicas.



Fotografía independiente de la autora, Sin título, 2015.

Escojo la obra de Jordan Isadore en *A Flaccid Domesticity*, una coreografía a través de escenas de lo cotidiano y la obra “*I Get Up*”, de On Kawara. En ambos trabajos hay una conexión con la acción que presento, una acción cotidiana como parte del proceso creativo. Conecto diversas experiencias educativas que voy experimentando en diferentes contextos con momentos del día. Un nuevo discurso que parte de lo existencial, como On Kawara en la serie “*I get up*” en el que el artista envía postales durante un periodo de tiempo, con la hora en la que se despierta cada día, y el lugar donde se encuentra, a través de esta serie, convierte una acción cotidiana como despertarse en parte del proceso creativo.

En la acción que desarrollo elijo instantes de mi vida cotidiana como escribir en el diario de camino al metro o asistir a una conferencia en un aula,...acciones que relaciono con las performances que desarrollo en varios espacios educativos. Al conectar ambas acciones planteo un nuevo discurso, nuevas narrativas a través de experiencias que desarrollo en dichos espacios y la vinculación con situaciones en mi vida cotidiana. A continuación presento una serie de ensayos visuales para contar dicha experiencias. Las obras escogidas en ambos espacios son el vídeo de Basquiat, *Live Street Graffiti 1880*, la obra *The Bowl*, del artista americano Reginald Marsh, ambas obras expuestas en el museo de Brooklyn; y del MoMa escojo la obra de On Kawara “*Today Series*”, y la obra “*1/2*” de Oscar Murillo.

Experiencia I: Reginald Marsh.

The Bowl, 1933



Fotoensayo, Sin título, 2015, organizado a partir de una fotografía de la autora y otra del público participante.

Experiencia II: Óscar Murillo “*1/2*”. 2014



Fotocollage, Sin título, 2015, organizado a partir de tres fotografías del público participante.



Fotoensayo, Sin título, 2015, organizado a partir de una fotografía del público participante y una fotografía de la autora.

Experiencia III: Basquiat,
Painting Live Street Graffiti , 1980



Fotoensayo, Sin título, 2015, organizado a partir de dos fotografías de la autora y una cita visual fragmento, Basquiat (1980)

Experiencia IV: On Kawara
Today Series", Dec.12.1979



Fotoensayo, Sin título, 2015, organizado a partir de tres fotografías del público participante y una cita visual fragmento de la autora, 2010, Sin título.



Fotoensayo, Sin título, 2015, organizado a partir de dos fotografías una fotografía del público participante y una fotografía de la autora

Bibliografía

Abramovic, M. (1995): Marina Abramovic: cleaning the house. Academy Editions, London. Aizpuru, M.

Esther Ferrer. (1998)n. De la acción al objeto y viceversa. Sevilla, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo.

Agra Pardiñas, M.J.; Mesías Lema, J.M.: (2007) Espacio educativo. Espacio estimulante. Santiago de Compostela, Centro Galego de Arte Contemporánea y Universidade de Santiago.

Gómez Arcos, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. Arte, Individuo y Sociedad.

Rodríguez Mortellaro, I. Arte de acción. Performancelogía, artículo publicado en <http://performancelogia.blogspot.com/2007/01/arte-de-accin-itzel-rodriguezmortellaro.html>

Burgos, Silvia Pedernera, Gabriela Zabala, Natalia (2014) Performance y Museos: la teatralidad como herramienta en la educación no formal Área Educación, Museo de Antropología, FFyH, UNC. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/jornadasperformance/article/view/659/652><http://performancelogia.blogspot.com/2007/01/arte-de-accin-itzel-rodriguezmortellaro.html>

Basquiat (1980) <http://www.arteycallejero.com/2013/03/jean-michel-basquiat-de-la-calle-a-la-galeria-video/>

DOING DEMOCRACY DIFFERENTLY...WITH A LITTLE HELP FROM THE ARTS

MCDONNELL, JANE

LIVERPOOL JOHN MOORES UNIVERSITY, UK

Keywords:

Arts, democracy, participation, gallery education, embodied learning

Abstract:

Concern over young people's levels of democratic participation has long been a feature of political and educational debate in established democracies (Print, 2007) and has recently taken on heightened significance in the wake of financial crisis and austerity. As rates of youth unemployment across Europe have soared, many young people have turned to alternative forms of political engagement to make their voices heard. With the notable exceptions of single-issue and nationalist politics (sixteen and seventeen year olds took up their right to vote in the Scottish referendum on independence in huge numbers), this has often taken the form of direct activism, participation in protest movements and membership of 'fringe' political parties. Paradoxically, whilst young people are in many ways more politically engaged than ever, their participation has continued to

be framed in deficit terms by politicians and educationalists keen to 'solve the problem' of youth engagement. Where once the problem was not enough participation, it now appears to be participation of the wrong kind. The solution however remains curiously unchanged; campaigns aimed at increasing mainstream participation and raising levels of political literacy and awareness of existing democratic structures. In this presentation, I draw on empirical research undertaken in a gallery setting in the UK in the context of earlier initiatives aimed at addressing political ignorance and apathy amongst young people in schools (particularly student voice and citizenship education). One of the problems of such approaches is that they rely on a cognitive and rationalist approach to democracy that fails to capture the imagination and passion of many young people. Based on the research, I argue that the arts are in a unique position to challenge this rational bias, and to offer ways of incorporating more aesthetic and embodied experiences into democratic learning but only when they are based on a strong commitment to experimentation and spontaneity. At a time when young people's actual democratic and political engagement is of acute significance, this presentation offers evidence that engagement with the arts – both visual and performative – can be a vital component both in democratic learning and a key ingredient of participatory democracy.



WORKING SPACES OF DRAWING

MEIRELES, ANTÓNIO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA, PORTUGAL

Keywords:

Drawing, supports, spaces

Abstract:

The proposed poster addresses some issues related to the exploration of spaces regarding the supports of Drawing. From the formally and chromatically homogenized support, either being a paper or a screen, to the personalized support, are presented risks and opportunities for Visual Arts Education in its aim of forming critical and creative individuals. Three main topics are explored: normalized spaces; sensory spaces and spaces of creativity. The conclusion is that being the support the material basis of a creative action, its selection and use should be determined by the personal need of expression, expanding the creative spaces of the content to the container.

EDUCATION; DAMNATION; REVOLUTION

MILES, RICHARD
LEEDS COLLEGE OF ART, ENGLAND, UK

Keywords:

Art, autonomy, browne, commodification, debt, education, exchange, gift, ideology, labour, neoliberalism, pedagogy, politics, revolution

Abstract:

Recent, ideologically driven, governmental policy, specifically the Browne Review (2010), has resulted in the near complete removal of state funding from arts, humanities and social sciences courses in UK Higher Education. In this refigured HE landscape, the burden of financing education has been placed squarely on the shoulders of the individual student, who is now encouraged to view their education as a form of human capital investment. As part of this system, art schools could now be figured as disciplinary institutions (Foucault, 1975), or Ideological State Apparatus (Althusser, 1970), reproducing neoliberalism via what Jeffrey Williams (2009) has described as a 'Pedagogy of Debt'. This paper offers a critique of the current trajectory of the neo-liberal UK art school through a critical case study of 'The School of the Damned', London, which in many ways could be considered its radical 'other'. 'The School of the Damned' is a one-year course, autonomously organised and run by its

students, who claim that it is equivalent in structure and rigour to an accredited MA. There are no fees charged for studying on the course and tuition is organized through a form of gift economy, where an ever-expanding network of artists, academics and activists contribute to the culture of the course in a system of educational reciprocity explicitly critical of the commodification of education and capitalist societal relations themselves. The current context of escalating student fees and austerity, and the new educational language of 'value for money', 'institutional risk' and 'accountability', has created a shift in institutional priorities that Andrew McGettigan has identified with marketization, privatization and monetization. Can it be argued that autonomous models of educational organisation, like 'The School of the Damned', offer the best contemporary defence of the art school? Part of this critique will involve questioning, following Readings (1996), the extent to which we now inhabit the art school 'in ruins', and if so, in what new formations can its disintegrating structure can be reconfigured? This paper will be illustrated with visual material produced by students of 'The School of the Damned' 2015 graduating year.

WOMAN IN TRADITIONAL CHILDREN'S TALES: A TEACHING AND INTERDISCIPLINARY PROPOSAL FROM THE MUSIC CLASSROOM

M^o PAZ LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS (UNIVERSIDAD DE JAÉN),
CARMEN MOLINA MERCADO (COLEGIO PÚBLICO ALCALA
VENCESLADA, JAÉN)

ABSTRACT

Even today, in the twenty-first century, culture which is not hegemonic is undervalued and certain forms of knowledge are preferred over others. This means that the dreams, wishes and values of one group of people are recognized over and above all the rest, as regards race, social class and gender. Transmitting this culture in the classroom leads to this bias being not only legitimized but also assimilated from childhood and made perpetual once students have left the educational system. In order to make heard those voices which have been silenced, specifically that of women, this article attempts to present an equalizing activity in which University students and those of a

state primary school (both from Jaén, Spain) have participated, consisting of rewriting traditional children's tales. Our proposal has its origins in the stereotyped presentation of female figures in some of the most well-known of these tales (Cinderella, Rapunzel, Little Red Riding Hood and Sleeping Beauty). From this point onwards, and through the employment of sound editing software, we have worked with the students of these two different educational levels to create alternative versions which are free of discrimination. The results obtained, consisting of four tales, each lasting 10 minutes, are proof of the high level of reflection, critical thought and sensitivity reached by these students.

According to Anibal Quijano (1993), Western culture works with two elements in which only one of them is positive: white-black, North-South, Orient-Occident, and man-woman, to mention some of them. If the representation is created from the word and who controls the language decides what is true (Foucault, 1970: XXII), it seems obvious that speech has been dominated throughout centuries by one of the elements of the previous binomials: the Western Northern white man .

In the 21 century, the culture that distances itself from the Hegemonic one as well as the outputs that result from it are rejected. Those groups that form part of the Hegemonic culture are the ones that choose and decide the forms of knowledge as well as the valid ways to organize society. And, regarding education, they are the ones who decide the type of knowledge that should be passed on to the educational system (Citron, 1993). To Peter McLaren (1989),

to favour in the classroom some forms of knowledge over others means to confirm dreams, wishes and values of a group of students over the rest in terms of race, social class, and gender, something that leads to these same students interiorizing and perpetuating (once they leave the educational system) this cultural arbitrariness.

As it is well-known, within patriarchal society, women have been excluded to only the domestic and private sphere, relegated to a mere reproductive role and excluded from any productive system and the public sphere. Traditionally she has not been considered as a self-sufficient and independent subject and her voice has been silenced within the masculine culture. These are the reasons why we have come up with an original idea that not only obliges the students to think over questions which are not normally considered but to make them happen: we wanted to make them question both the role that woman carries out and the one that have to perform in our current society.

The activity we have developed has worked along this line and has consisted in the creation of new children's tales from a gender perspective. Students from the 6th grade in Primary School and university students of Primary Education have participated in this activity.

According to García Suárez (2004), those mechanisms of gender discrimination at school are terribly common and routine-like and fundamentally affect the quality and modality. These mechanisms (sometimes unconscious ones) are made by beliefs, myths, principles, rules, rituals and messages that are imperceptibly transmitted and learnt. Something that Stromquist (1998) calls implicit curriculum.

Adela Turín, one of the people that since the 70s has vastly contributed to the reflection and analysis of the sexist biases on tales, states that for boys and girls, stereotypes in books often have more strength than the reality which surrounds them. They (children) are taught that boys, naturally active and dynamic, have a bigger value and importance than girls that are born passive, clean and organized, calm, relaxed, dreamful, kind, and well-behaved.

For all those reasons, one of our goals objectives did consist in adopting a critic perspective against the existing materials in order to be able to create alternative texts free from of sexist prejudices. Another aim that we set out for the school was to link the different areas of knowledge from creative processes that required the development of key competences through which it could build realities and collective knowledge sustained by the direct participation of their protagonist. Another goal has been to improve the linguistic competence, as long as stimulate the creativity in order to make a creative, cultural, ludic, and critic space possible and in which reflection, creation, research, and expression abilities may be developed. At Primary school level it was necessary to work with specific contents related to the radio and the new technologies applied to sound.

Methodologically, the construction of meaning has been made through a shared, collaborative, and cooperative learning-oriented process and not only via a result. Learning can happen when children are the initiators (active participants) and not mere receivers, able to solve problems in an open system where questions are more important than answers. Children should be able to move around and experiment in a process which is has been constantly changing, that is also influenced by context and in which

there are no proper models to work with as there are not only one but many options available. Processes that, moreover, the children have got enriched with interlevelling, coevaluation through learning diaries and evaluation matrixes plus the use of technological resources.

We wanted that our students were fully plenty conscious of the role that women has and how they are represented within society, their lack on textbooks and that this absence does not come from their lack of contributions. We are firmly convinced that our responsibility as educators is to educate the student in all these matters if we want them to become citizens that are committed with what is and what it should be a democracy.

Finally, we shall remember that that stories like Walt Disney's The Beauty and The Beast in which shows exemplified the patient and tolerant attitude of a woman towards an aggressive man, results in the majority of the occasions in real life cases of gender violence.

LA MUJER EN LOS CUENTOS TRADICIONALES INFANTILES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR DESDE EL AULA DE MÚSICA

RESUMEN

En pleno siglo XXI se sigue menospreciando la cultura que se aleja de la hegemónica y se favorecen unas formas de conocimiento sobre otras, lo que significa afirmar los sueños, los deseos y los valores de un grupo de personas frente al resto en función de su raza, clase social y género. Transmitir esta cultura en el aula

conlleve que esa arbitrariedad no solo se legitime sino que se interiorice desde la infancia y se pertúe una vez que los estudiantes salen del sistema educativo. En un intento por visibilizar algunas de esas voces olvidadas, en concreto las de las mujeres, en estas páginas describimos un actividad internivelar en la que ha participado alumnado de la Universidad y de un colegio público de Primaria (ambos de la ciudad de Jaén, España) y que ha consistido en la re-creación de cuentos tradicionales infantiles. Nuestra propuesta parte de una reflexión sobre los estereotipos sobre las mujeres presentes en algunos de los más conocidos de estos relatos (La Cenicienta, Rapunzel, Caperucita Roja y la Bella Durmiente), para, a partir de ahí, y utilizando programas de edición de sonidos, trabajar con el alumnado de estos dos distintos niveles en versiones alternativas y carentes de prejuicios. Los resultados obtenidos, cuatro cuentos de unos 10 minutos de duración cada uno de ellos, son una buena muestra del alto grado de reflexión, pensamiento crítico y sensibilidad alcanzado.

Como afirmara Anibal Quijano (1993) la cultura occidental trabaja con pares de elementos en los que solo uno de ellos es positivo: blanco-negro, Norte-Sur, Oriente-Occidente y hombre-mujer, por citar algunos de ellos. Si la representación se crea a partir de la palabra y quien controla el lenguaje decide qué es lo verdadero (Foucault, 1970: XXII), resulta evidente que el discurso ha sido dominado a lo largo de los siglos por uno de los elementos en los binomios anteriores, a saber: hombre blanco del Norte y occidental.

En pleno siglo XXI se sigue menospreciando la cultura que se aleja de la hegemónica y las aportaciones que no proceden de estos grupos de poder. Y es que es en estos mismos grupos en los que

descansa la decisión de seleccionar y decidir qué formas de saber y qué formas de organizar la sociedad son válidas (Lander, 1993).

O, de manera más concreta y referido a la educación, son esos mismos grupos quienes deciden qué conocimiento debe ser transmitido en el sistema educativo (Citron, 1993). Para Peter McLaren (1989), favorecer en el aula unas formas de conocimiento sobre otras supone afirmar los sueños, los deseos y los valores de un grupo de estudiantes frente al resto en función de su raza, clase social y género y a la postre significa que estos mismos estudiantes acaben interiorizando y perpetuando (una vez que salen del sistema educativo) esta arbitrariedad cultural.

Como es sabido, dentro de la sociedad patriarcal, la mujer ha quedado reducida al ámbito de lo doméstico y de la interioridad, relegada al papel de mera reproductora y excluida de los medios de producción y de la esfera de lo público. Tradicionalmente no ha sido considerada como un sujeto autónomo e independiente y su voz ha sido silenciada de la Cultura (masculina). Estas son las razones que nos ha llevado a idear una actividad novedosa que no sólo obligara al alumnado a reflexionar sobre cuestiones sobre las que no se suele reflexionar (la “sociología de las ausencias” a la que se refiriera Sousa Santos), sino también llevarlas a la práctica: pretendíamos que se cuestionaran el papel que desempeña y se le hace desempeñar a la mujer en nuestra sociedad actual.

La actividad que hemos desarrollado ha trabajado en esta línea y ha consistido en la creación de unos nuevos cuentos infantiles desde una perspectiva de género. En ella han participado alumn@s de 6º de Primaria y universitari@s de 4º del Grado en Educación Primaria.

Siguiendo a García Suárez (2004), los mecanismos de discriminación por género en la escuela son terriblemente comunes y cotidianos y afectan fundamentalmente a la calidad y modalidad. Estos mecanismos (a veces inconscientes) están constituidos por creencias, mitos, principios, normas, rituales y mensajes que se transmiten y aprenden imperceptiblemente. Lo que Stromquist (1998) denomina currículo implícito.

En este sentido, Adela Turín afirma: “para los niños las niñas, los estereotipos de los libros tienen, a menudo, más fuerza que la realidad que les rodea. Les enseñan a que los chicos, naturalmente activos y dinámicos, tienen un valor y una importancia mayor que las niñas que nacen pasivas, limpias y ordenadas, tranquilas, emotivas, soñadoras, amables y dóciles”.

Por todas estas razones, uno de nuestros objetivos consistió en adoptar una perspectiva crítica ante los materiales ya existentes para poder elaborar unos textos alternativos alejados de prejuicios sexistas. Otro de los objetivos que planteamos para la escuela fue el vincular las diferentes áreas del conocimiento a partir de procesos creativos que requieran el desarrollo de competencias claves a través de las que se pudieran construir realidades y conocimientos colectivos sostenidos por la participación directa de sus protagonistas. Mejorar la competencia lingüística, así como incentivar la creatividad posibilitando un espacio creativo, cultural, lúdico y crítico en el que se desarrollaran capacidades de reflexión, creación, investigación y expresión, han sido también objetivos del proyecto. En Primaria resultó necesario trabajar con contenidos específicos relacionados con la radio y las nuevas tecnologías aplicadas al sonido.

Metodológicamente, la construcción del significado se ha realizado a través de un aprendizaje compartido, colaborativo y cooperativo, orientado al proceso y no tan sólo al producto. Un aprendizaje en el que ellos y ellas han sido los iniciadores y no los receptores, capaces de solucionar problemas en un sistema abierto donde las preguntas importan más que las respuestas. Capaces de moverse y experimentar en un proceso que ha ido cambiando constantemente, influido por el contexto y en el que no han existido modelos correctos de trabajar, porque no ha habido una única opción sino una multitud. Procesos que, además se han enriquecido con la internivelaridad, la co-evaluación a través de diarios de aprendizaje y matrices de evaluación y el uso de los medios tecnológicos.

Queríamos que nuestros y nuestras estudiantes fueran plenamente conscientes del rol con el que son representadas las mujeres en la sociedad en la que vivimos, de su ausencia en los libros de texto y de que esta ausencia no se debe al hecho de que no haya contribuciones realizadas por ellas. Porque sí las hay. Estamos firmemente convencidas de que es nuestra obligación como educadoras formar al alumnado en todas estas cuestiones si queremos que se conviertan en ciudadanas y ciudadanos comprometidos con lo que es y debe ser una democracia.

Y, ya para finalizar, porque no lo olvidemos, historias como la que presenta Walt Disney en la Bella y la Bestia en la que se ejemplifica la actitud tolerante y paciente de una mujer hacia un hombre agresivo suele terminar la mayoría de las ocasiones en la vida real en violencia de género.

BIBLIOGRAFÍA

Bonder, G. (1992). Altering Sexual Stereotypes Through Teacher Training, en Nelly P. Stromquist (ed.). Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change. Londres: Lynne Rienner.

Citron, M. (1993). Gender and the musical canon. Cambridge: Cambridge University.

García Suárez, C.(2004). Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género. Bogotá: Siglo del hombre.

Lander, E. (1993). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico.

En E. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/lander.html>, [Consulta 16/10/2014]

McLaren, P. (1989). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. White Plains, Nueva York: Longman Publishing.

Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (pp. 201-245). Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/lander.html>, [consulta 20/X/2014]

Sousa Santos, B. (2005). Reinventar la democracia, reinventar el Estado. Buenos Aires: Clacso.

Turín, A. (1995) Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre estereotipos. Madrid: Horas y horas.

VIRTUAL ART STUDIO - RELATIONAL CREATIVITY IN A SHARED BLOG

MORÉN, SOL; UMEA UNIVERSITY, SWEDEN

Keywords:

Artistic research; Design oriented research; Creativity; Digital learning; Art Education; Design for learning; Metalization

Abstract:

Virtual art studio - relational creativity in a shared blog is a case-based presentation, which aims to reflect upon and analyse what happened during a learning situation, where distant students of Art Education worked for a semester in a shared blog. Further more the research aims to investigate which factors in the learning design that promotes creativity between students in digital learning environments. In which ways could we design learning to enhance relational creativity among distant students using digital learning environments? What factors may be of importance in the learning design to provide possibilities for the students to relate to and inspire each other during the artistic learning processes? How can we construct analysing methods that enables us to entangle the different aspects of artistic, technological and relational challenges of distant learning in

artistic subjects? The research questions have emerged from the researcher's working practice as an artist, conducting artistic research in Art Education. During a project period between 2011 and 2015 the researcher was employed at the Department of Creative Studies at Umea University, to conduct research promoting the use of new media and contemporary art in Art Education. In practice this has resulted in contemporary art projects as well as design for learning projects, using participatory art methods, involving students of Art Education. The design for learning projects has mainly focused on experimental digital learning environments in the distant education for art teachers. To analyse the cases, the study will build on a theoretical model of deconstructing theories of creativity, with contemporary psychological theories of attachment and mentalization, to look at how creativity of individuals is affected by and dependent on relations and interaction with other individuals.



These TWO SUNS are part of a new collection
donated to the University, also seen at the Faculty
of Fine Arts of Geneva. They belong to the
series about "Sunlight" by Sandra Kowalska.

BOÑIGOSA ¿QUÉ OCURRE CUANDO UNA BOSTA VA A LA UNIVERSIDAD? O CÓMO LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS INTERMEDIA SIRVEN A LA EDUCACIÓN.

MARÍA ISABEL MORENO MONTORO
PROFESORA DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA) MIMORENO@UJAEN.ES

Resumen

Este proyecto se centra en el uso de las prácticas artísticas intermedios para la educación. Lo presento en el congreso en formato de exposición, y aquí tenemos una reflexión junto al relato de algunas actividades en formato texto con un ensayo fotográfico final como última conclusión: "Preparados para ser innovados". Basamos nuestros argumentos en la idea de utilizar las prácticas artísticas contemporáneas para el aprendizaje en contexto formal e informal, de acuerdo con el discurso dominante sobre su presencia en la educación como una línea metodológica. Tenemos que ir hacia un enfoque pedagógico y didáctico estructurado en los formatos del arte contemporáneo:

performances, instalaciones y otros. Las reflexiones y actividades que se relacionan aquí, vienen de mi experiencia. Voy a comenzar con algunas consideraciones sobre los aspectos en torno a este tema, al igual que el uso socioeducativo de las actuaciones y otros formatos en el arte contemporáneo, o cómo entendemos el concepto de las prácticas artísticas intermedia. Así que, después de hacer las reflexiones preliminares acerca de esto, voy a presentar dos experiencias. "La Misma vida Como", e "innovados". El hilo conductor de las boñigas se debe al uso de este material discursivo, como tantos otros, en la creación experimental contemporánea y que irrumpió, como podía haberlo hecho cualquier otro, en la Universidad en la que trabajo, a través de las experiencias artísticas y educativas que unas líneas más arriba he citado..

Palabras clave

Educación artística, creación experimental, prácticas artísticas intermedia, boñiga de vaca.

Abstract

This Project is focussed on the use of the intermediate art practices for education. I am going to present it at the conference as exhibition with pictures and art installation, and here we have the reflection about it in a text with a photo essay as final conclusion: "Preparados para ser innovados", in English "Ready to be innovated". We base our arguments on the idea that the art practices for learning in formal and informal context must be in accordance with the dominant discourse about their presence in education as a methodological line.

In this sense, we must go towards a pedagogical approach and didactic structured according to the formats of the contemporary art: performances, installations and others. The reflections and activities that are related here come from my own experience. I will begin with some considerations about the aspects around this issue, such as the socioeducative use of the performances and other formats in contemporary arts, or how we understand the concept of intermediate art practices, as well as, how we can be conscious about the cognitive development when we try this methods. Finally, after highlighting the preliminary reflections about this, I will present two experiences. One of them, "La misma vida como", can be translated as "life itself I eat". This title stand for a word game. There is an expression in Spanish that is "cómo la vida misma", in English "like life itself". This is a project for an art exhibition in which I was the curator. When I was director of the Cultural Activities Office at Jaén University I tried to give some "fluxus" to the prudish world of a small university in a far province, and this exhibition was one of the most interesting proposals in this way. Besides the other educative experience I present, "Innovated", comes from a teaching session in the Official Master for teachers, which is mandatory for those who want to get a job as state teacher in secondary education.

Regarding intermediate art practices, generally speaking, it's used the expression "intermedia" , but I like to use "intermediate" in English because it means exactly the concept in which I understand these practices. They can be interdisciplinary, but it isn't their naturally condition. The condition of experimental contemporary art is not to be classifiable, and to be in the middle between two, or more points, in nobody's land.

About "La misma vida como", it was a Culturhaza project, which is a collective that are doing agrolandart. They are working on interaction between agriculture, organic agriculture, and art. That was the first time that cow dung came into Jaén University. The exhibition was conformed as a group of art installation and one of them was three words written with dung on the floor. The words: agua fresca corre, in English: fresh water runs. The reaction of people was very interesting, because there were some who understood and enjoyed the proposal with certain excitement, and there were others who thought of this like a contempt to the authority. And so this is a good example for intermediate art in informal context.

About "Innovados", it's a recent teaching session. If we see the visual essay which is in the full text, we can check how eloquent the images are. The students received a great welcome to the class with my particular performance of that day, with a sound installation and some objects from the daily life, including a dung for each one, as a disruptive element to incite them to work during four hours through contemporary art. It was the last subject of the master Innovation and research in education. Then, in order to be coherent with my pedagogical ideas, I certainly had to use all intermediate art practices.

The dung not only was a disruptive element. They were also a part of the discourse. They were actually the return to the beginning, to the concept of the art when it belongs to the community.

After a short conversation about this, they started all the activities to eventually have a final debate about the experience.

Key words

Art education, experimental creation, intermediate art practices, cow dung.

Introducción

Este trabajo recoge los propósitos, las reflexiones, y da cuenta de manera breve, de algunas acciones que he llevado a cabo en mi ámbito profesional dentro de la educación artística. Toda esta actividad reflexiva y práctica centra su interés en presentar un corpus metodológico estructurado desde la acción artística como proceso didáctico, es decir las prácticas artísticas, y en concreto las actuales e intermedia, para la educación. Por tanto empezaré con unas consideraciones sobre algunos de los aspectos que rodean este asunto, por ejemplo, como es el uso social, o socioeducativo si se prefiere, de la "actuación", o performas o instalaciones, en las relaciones humanas y en las vidas de las personas, o a cerca de cómo entendemos las prácticas artísticas intermedia, o sobre como ser conscientes del aspecto cognoscitivo cuando utilizamos estos procedimientos.

La parte ilustrativa de esta propuesta se articula a partir de un objeto, que

es utilizado de forma sígnica, simbólica y disruptiva para convertirlo en objeto artístico o como elemento de una composición o instalación. Este objeto da pie a hilvanar temas y experiencias artísticos que son también productos formativos, en contexto formal o informal. El objeto es la bosta de vaca, que comenzó su aparición en la Universidad de Jaén por razones simbólicas y conceptuales dentro de la actividad en la que se enmarcaba, la exposición "La misma vida como" del colectivo Culturhaza, y finalmente se viene usando más por razones disruptivas que sígnicas o simbólicas,

aunque también éstas. El objeto, forma parte en cualquiera de las intervenciones, de una producción artística con parámetros intermedia y contemporáneos. De modo, que después de tratar los aspectos o consideraciones reflexivos, voy a mostrar algunas de esas actividades en las que instalaciones artísticas o acciones performativas sirvieron de medio para utilizar las prácticas artísticas intermedia para la educación, formal o informal.

Las prácticas artísticas intermedia

De acuerdo con que hoy día se practica arte por todo tipo de medios, los clásicos y los innovadores, cuando decimos el arte actual es porque queremos referirnos al que se hace por los medios que van apareciendo como innovación. Es arte actual por su innovación técnica y también por el concepto. Por tanto cuando hablamos de creación experimental y prácticas artísticas intermedia estamos haciendo referencia al arte que se hace con medios que han surgido recientemente, más o menos. Aunque sean medios históricos pero vale también que se utilicen de manera diferente, innovadora.

Hablamos de creación experimental y podemos estar refiriéndonos a un amplio espectro de cosas, y como pasa en arte y cualquiera de sus ámbitos de abordaje, la indefinición está a la orden del día, ya sabemos..., empezando por qué es arte. Así, cuando puntualizo es para situarme y decirle a quien me lea, a qué me estoy refiriendo, y no por tener ánimo de ponerle mi definición a las cosas. Por otra parte, a mí me parece, que la idea que tengo de lo que es arte, es decir mi definición de arte, no es posible sin “experimental”, o sea que el arte es experimental por definición. Si no hay experimentación no hay arte. Cuidado, que no digo que haya que inventar algo que todavía nadie ha inventado, sino que quien crea

está experimentando aunque sea dentro de cánones y medios más o menos preestablecidos. Entonces, cuando digo creación experimental, se le está poniendo un énfasis a la cuestión de la experimentación que la lleva a algún punto más allá del mero experimentar del arte en su naturaleza. De modo que para mí es la que se hace sin respeto a protocolos ni preocupación por la validación oficial, y esto incluye el campo de las prácticas artísticas intermedia.

Y las prácticas intermedia no las entiendo como interdisciplinares, que no digo que no puedan serlo. Podemos encontrar varios medios, pero no es su característica definitoria, les llamamos intermedia porque no están definidas en ningún medio, no pertenecen a ningún medio ni de forma absoluta ni interdisciplinariamente, sino que están en los intersticios, donde no pertenecen de forma específica a ninguna categoría, por eso me gusta más en inglés “intermediate” que “intermedia”. De modo que son inclasificables según el sistema del arte, en los medios tradicionales e históricos.

Bastantes veces nos situamos en el Fluxus para iniciar un recorrido consistente en las prácticas intermedia, pero realmente los ejemplos anteriores a la segunda mitad del siglo XX son numerosos. A lo que hacía Georges Méliès, le hemos llamado cine, porque acababa haciendo una película, pero no le encuentro diferencia con el concepto que aplicamos a las prácticas intermedia. Y a lo de Loïe Fuller le hemos llamado danza porque se movía con el cuerpo.

Una vieja historia, los seres humanos siempre hemos experimentado a través del arte.

Ya he dicho que si digo arte estoy diciendo creación experimental. Los de Méliès y Fuller son ejemplos conocidos, hay más, pero hay muchos otros que no son casos famosos sino que pertenecen al uso social, o político, de la “actuación”, de la “instalación”, de estas maneras que hoy llamamos creación experimental, en la vida cotidiana para resolver infinidad de cosas y comprender. Pero el procedimiento no solo se ha utilizado por las instituciones para adiestrarnos y someterlos, los humanos de a pie también hemos recurrido a las creaciones, performativas, instalativas, para darle explicación a los fenómenos. Y cuando esa explicación no ha aparecido, se ha inventado. Así tenemos los mitos, creados y reinventados a cada instante para ahuyentar el vacío, la ignorancia.

Los humanos de a pie siempre hemos utilizado el arte experimentalmente. La danza, el sonido, la dramatización y la plástica han sido utilizados por las personas para sus creaciones experimentales. Al mismo tiempo que la manipulación de materiales creativamente para usos con otra funcionalidad práctica pero también artísticos. Luego vino la invención del arte, que ya se apunta en el Renacimiento aunque no se vea un paso definitivo hasta el XVIII, (Tatarkiewicz, 1991, Bozal, 2000), y para otros claramente en el XVIII (Shiner, 2004).

Los derroteros que el arte ha tomado en la actualidad superan este concepto de arte que tuvimos desde la modernidad. Ese ARTE con mayúsculas inventado para el buen gusto, elitista, distinguido, distante y contemplativo. Elemento de una esfera de elegidos, los artistas y solo los que entendían tan excelsa actividad. Es el arte por el arte, separado de la vida de las personas y por lo tanto de su funcionalidad (Rubiano, 2006: 118). Esta pérdida de funcionalidad conducía al arte a su propia muerte. Pero no es el arte el que

muere, es una actividad intrínsecamente humana y solo desaparece con la especie, de modo que lo que muere es el ARTE inventado. La pintura, y otros medios, seguirán existiendo como parte de la historia del arte y como parte constitutiva del punto al que hemos llegado. El arte, de hoy día, en su supervivencia junto al ser humano, se adapta a los medios y a las necesidades humanas.

Para aprender

Es por esta razón que en la educación artística, como contenido, las prácticas contemporáneas sustituyen a la témpera y a otros medios que hoy día ya no tienen objetivo. Y he aquí lo más importante, la manera en la que las técnicas tradicionales han participado en la educación solían dirigirse a incorporarla conceptualmente, y como mucho procedimentalmente, sin embargo, las prácticas performativas o instalativas se incorporan a la estructura del pensamiento para convertirse en acción. De modo que desarrollan actitud, y lo más importante es que añaden el conocimiento de cómo conocemos, que es en la acción y en el desarrollo de estructura mental compleja y no sistematizada (Morin, 1999).

Experiencias y consecuencias

Al comienzo de este texto decía que al final trataríamos unas conclusiones, pero realmente prefiero llamarle consecuencias, porque si bien es verdad que son un punto al que vamos llegando, no están conclusas. Lo que veo que queda de ellas son unas consecuencias que dan pie a que se generen dinámicas, pero no unos resultados finales que ponen el asunto concluyente.

A continuación se da cuenta de dos experiencias, en las que las instalaciones y las acciones performativas dan estructura a la

actividad educativa, formal e informal. Los relatos en los que se cuentan estas experiencias son a la vez evidencias que nos sirven de resultados y conclusiones para compartir, pero que las entendemos más bien, como hemos dicho, como consecuencias ellas mismas y generadoras de otras consecuencias.

La misma vida como. El arte sigue disolviéndose en la vida cotidiana.

Este es el comienzo de la historia de las boñigas en la Universidad de Jaén. Somos lo que comemos, y comemos como somos, es decir como vivimos. Antonio Ruano (Agridino Terrón), Nazaret García Cuadrado (Protaña Cancho) son la plantilla base del proyecto Culturhaza (Villarrubia, Córdoba- España), que incluye a otros participantes en diferentes etapas, en el momento de la intervención que nos ocupa estaba con ellos Holga Méndez. En su personificación de nuestro cosmos cultural, se encuentra un asunto complejo y, paradójicamente, cargado de sencillez: la esencia misma del ser humano, la actividad cotidiana de las personas, no sólo hecha arte, sino mirada como arte hasta en su más mínimo detalle. El ser humano, y su actividad, son complejos en la integración de la diversidad de acciones culturales y vitales que realizan; en la relación con otras personas y con la naturaleza.

Pero la sencillez es todo esto también. La sencillez entendida como igualdad entre las personas y de éstas con el entorno. La vida en armonía. La armonía de la relación del ser humano con la tierra como lugar que nos da cobijo y alimento físico y cultural. Proponen el arte desde, y en, una de las actividades más antiguas que sirvieron a la humanidad para gestionar la tierra y el servicio que de ella extraíamos; la agricultura.

En el proyecto “La misma vida como”, integran el arte y su tratamiento con las formas y los materiales con los que las personas hemos convivido a lo largo de nuestra historia. Materiales orgánicos: tierra, grano, paja, lana..., y boñigas. Estos materiales son parte de sus recursos junto a la fotografía, la poesía o el dibujo.

Esto ocurría del 3 de octubre al 23 de noviembre de 2012, en la Sala Zabaleta de exposiciones en la Universidad de Jaén. Yo fui la responsable de dicha exposición, lo que llamamos la comisaria. En ese momento dirigía el Secretariado de Actividades Culturales de la Universidad, y en la medida que pude utilicé la capacidad de decisión que me permitía el cargo para incrustar un poco de “fluxus” en el ambiente pacato (en todas las acepciones posibles de su significado) de una Universidad de provincias. La experiencia de esta exposición resultó extraordinaria. Se resolvía a base de instalaciones, de las que algo podemos observar en las imágenes, y la inauguración transcurrió con una performas colectiva en la que los artistas nos pusieron a elaborar levadura madre. Todo desde el enfoque descrito en los párrafos precedentes, de los que algo he sacado de los textos institucionales que escribí para la parte institucional del catálogo, pues todo lo demás del libro fue trabajo de los artistas.

Lo extraordinario de la experiencia es que a nadie dejó impasible, al extremo de que en gran número de personas que la visitaron, fue dominante en ellos el deseo de comunicarnos el sentimiento de su experiencia. Algunos habían entrado en el territorio que se pretendía y estaban fascinados por la poesía que desprendían aquellos materiales “rudos”. Y otros, imagínense..., una institución tan seria con esas boñigas escribiendo en el suelo: “Agua fresca”.

Ese final de 2012 decidí, mis compañeros también, que las boñigas tenían que salir de cuando en cuando a recordarle a la gente que no solo agua corre, que por esos materiales, pero sobre todo por la manera y concepto con el que están utilizados, transcurre la vida de las personas.



Culturhaza. Exposición “La misma vida como”. Universidad de Jaén, 2012.

Estas boñigas que tanto impacto causaron a algunas personas, no son un elemento extraño en un discurso de arte contemporáneo en el que se parte de preceptos sociales o antropológicos en los que se utiliza el símbolo, y lo “natural” como es coherente en una tendencia que retoma la idea de arte en la comunidad, donde no tiene preeminencia cierta idea de buen gusto, elitismo y sofisticación cultivada. Ejemplos podemos ver en el arte

contemporáneo en todo el mundo, son interesantes por su vinculación directa con la educación, en contextos no formales o informales, las actividades de la artista Lucía Loren. En las imágenes siguientes cedidas amablemente por la artista, podemos ver una intervención con boñigas en un taller infantil en la naturaleza, donde a través de la actividad artística se trabajaba con los niños y niñas la recuperación del sentido del origen de las cosas, tan perdido hoy día en el medio urbano.



Lucía Loren. Arte y paisaje: Intervención “Boñigas de vaca”

Innovados. Practicas artísticas intermedia como enfoque pedagógico.

Decía Chema (José María Trujillo Rivas), que el em-Prendimiento¹, no solo es un paso de la semana santa sevillana, sino el chistazo de la temporada: de aquí a pocos años no habrá obreros, todos empresarios. Este mensaje se lo lanzaba a sus compañeros estudiantes del master, de la Universidad de Jaén, que es obligatorio cursarse para optar a los cuerpos del estado de profesorado de enseñanza secundaria. Chema es actor y se ganaba la vida en la empresa privada como topógrafo titulado que es, hasta que la famosa “crisis” le condujo al despido. Fue entonces que su perfil artístico en el teatro y su formación gráfica en topografía, le llevo los pasos a decidir tener la capacidad legal con

el master para optar a la especialidad de Dibujo e Imagen en las oposiciones de

1 En las procesiones de la Semana Santa, no solo en la sevillana, podemos encontrar nombres de pasos, o tronos, de las imágenes de los santos con estos nombres. El del “Prendimiento” es un nombre que llevan aquellos que hacen referencia a un episodio de los Evangelios que narra el arresto de Jesús, como es el caso de Nuestro Padre Jesús del Soberano Poder en su Prendimiento de la Hermandad de los Panderos en Sevilla. La referencia en este texto es un mero uso retórico con el juego de palabras sin ninguna otra intención.

profesorado. Fue elegido para participar en una mesa redonda de final de master, en la que arremetió contra la construcción de la cultura del emprendimiento en la universidad y su asociación a la innovación para profesorado. Se montó una performas-monólogo. Lo más apropiado que pudo pensar puesto que le pedían innovación, y puesto que en la última asignatura cursada en el master, Innovación Docente e Investigación Educativa, habíamos discutido ampliamente sobre el emprendimiento como política de elusión institucional de la responsabilidad social. Y lo habíamos hecho montando unas instalaciones y performas, a cargo del grupo de alumnado, por el campus.

Hablar de innovación e investigación en educación artística sin hacer creación experimental no tiene sentido. Discutimos los conceptos en asamblea, y después se les permitió emplear todas las horas restantes en explorar el campus y tratar el tema performaticamente.

El resultado, como muestran las imágenes, fue la gestación de un posicionamiento crítico, que Chema se encargó de trasladar más allá de sus compañeros de especialidad, a todo el alumnado del master, coordinadoras y profesorado, cargos universitarios y demás asistentes a la mesa redonda. Resultó también la consolidación de ese posicionamiento crítico en el alumnado de la especialidad como una perspectiva no conformista no dictada por mí, sino enardecida por ellos mismos en la discusión. El resultado fue también, comprender que hay un orden establecido para las cosas con el objetivo de que la obediencia esté garantizada y el riesgo de la sorpresa no exista para los guardianes del orden, y que cuando una silla se coloca fuera del orden que le corresponde, toda la maquinaria se pone en marcha para que todo esté bajo control y todo sea igual que el día anterior y que al día siguiente todo sea igual que hoy. El resultado fue que ante la llamada al orden que sufrimos por conserjes y vigilantes por hacer las sencillas cosas que vemos en las imágenes, el alumnado se preguntó que clase de cinismo imperaba para que eso se estuviera dando en el contexto de una asignatura llamada Innovación Docente e Investigación Educativa, a la que habían llegado después de sendos discursos sobre el emprendimiento.

Y ya que estamos en educación artística, también fue un resultado la experiencia de cómo usar las prácticas artísticas contemporáneas como enfoque pedagógico y como procedimiento didáctico, al tiempo de comprobar cómo sirven a la educación y a la generación de pensamiento crítico y seguridad en el conocimiento. Las boñigas dieron la bienvenida al grupo cuando entraron en el aula. Formaban parte de mi performas educativa del día en cuestión, 11 de marzo de 2015. El discurso se articuló en torno al retorno del sentido cotidiano de las acciones artísticas, la

disolución del arte en la vida cotidiana, su democratización, popularización, y hasta vulgarización si cabe. Si educar desde la perspectiva de la igualdad social supone la vulgarización de las prácticas artísticas, tendrá que ser así. Y habrá que volver al punto en el que lo sublima en el arte no está en la exquisitez de los productos reservada para cultivados sino en la sabiduría que los utiliza para conservarse y empoderarse cultivadamente naturales, sabiendo mirar lo que no se ve, (Magritte, 1929 , Virilio, 2003). En esta performativa educativa del día se daba una asociación de objetos-imagen, entre los que estaban las boñigas junto a otros materiales frecuentes en la trayectoria de la vida de las personas y a una instalación sonora de ambiente silvestre, que hablaban de naturaleza y cultura, el quid de la cuestión “antiindustriacultural”, mientras yo les planteaba el conflicto de la manipulación educativa de los términos emprendimiento, innovación, productos artísticos e industria cultural, para fomentar consumismo en lugar de pensamiento.

Alguna boñiga también salió del campus para incorporarse a sus acciones, con diferente discurso, el que ellos decidieron, y al final volvieron para ser guardadas hasta la próxima, mientras hacíamos balance de los resultados que aquí he expuesto.

Consecuencia final: un ensayo visual

Ya que hablamos de prácticas artísticas intermedia como enfoque pedagógico, parece coherente que utilicemos el ensayo visual aunque solo sea para la conclusión final.

Lo que tenemos a continuación, completa el balance de resultados y conclusiones que ofrecemos con estas experiencias. Este conjunto de fotografías es para mí un ensayo visual que da cuenta

de una acción colectiva, “Preparados para ser innovados”, en plural, en el que participamos todos, tanto en la concepción de la idea como en la realización y la obtención de las imágenes. A partir del detonante de los “materiales” que les esperaban en las mesas, se desencadenó un bucle de acción en el alumnado que les llevó a pergeñar y materializar toda la acción descrita en las imágenes y que yo he analizado aquí.

Este conjunto sirve de conclusión a todo el artículo, pues recoge no solo los resultados de la intervención a que se refieren, sino también los principios que justificamos como reflexiones y los que nos aporta “La misma vida como”, La muestra de Culturhaza que sirve como primera acción de un encadenado de acciones educativas de las que aquí solo hemos traído como ejemplo la última.

Preparados para ser innovados

Ensayo visual / Visual essay





Referencias

Bozal, Valeriano (y otros) (2000). Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas (vol. I). Visor, Madrid.

Magritte, R. (1929). Ceci n'est pas une pipe (Esto no es una pipa) en La trahison des images, 1928–1929. Los Angeles, County Museum.

Morin, E. (1999). El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra.

Rubiano, E. (2006). Tres aproximaciones al concepto de cultura: estética, economía y política. Signo y pensamiento. no.49 Pp.: 112-135. Bogotá

Shiner, L. (2004). La invención del arte. Una historia cultural. Barcelona: Paidós.

Tatarkiewicz, W. (1991), Historia de la estética III. La estética moderna 1400-1700, Madrid: Akal,

Virilio, P. (2003), Estética de la desaparición, Barcelona, Anagrama.

USO DEL CUERPO PARA LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA" CON EL MÉTODO METAEDUCARTE

CRISTINA MORENO PABÓN

CRISTINA.MORENO@UAM.ES

UAM (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID) DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PLÁSTICA Y VISUAL FACULTAD DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

1. Resumen método MeTaEducArte (Método de Talleres de Educación desde el Arte)

El término MeTaEducArte nació en el año 2011 para denominar un Proyecto de Innovación Docente que tiene como principal objetivo que los alumnos y alumnas disfruten, aprendan y se comprometan con la educación artística, practicando las técnicas propias del ejercicio del Arte.

El proyecto MeTaEducArte, surgió tras una larga experiencia docente-artística, en respuesta a una intensa reflexión sobre la propia práctica educativa, se detectó la necesidad de aplicar diferentes métodos didácticos, en función de las demandas del nuevo tipo de estudiantes que encontramos actualmente en nuestras aulas, en el contexto de la Formación de Profesorado de los estudios de Grado de Infantil y Primaria, en la Universidad

Autónoma de Madrid. Los estudiantes demandan una enseñanza personalizada, activa, atractiva y cercana a su propio lenguaje. Necesitan ver la utilidad y la oportunidad de la aplicación de lo aprendido inmediatamente; en su período de Prácticas, en los centros educativos asignados.

El objetivo de los talleres, es que los estudiantes aprendan, se diviertan y se identifiquen con este tipo de enseñanza. Desde el convencimiento y la experimentación empática, podrán llevar esta metodológica e ideología a sus aulas. Educando desde el arte y la emoción ayudarán a sus alumnos a reflexionar sobre su identidad para afianzarla y/o desarrollarla. Se pretende implementar un tipo de formación integral, que incluya conocimientos, experimentación y también el análisis y estudio de los cambios de comportamiento emocional que ocurren mientras aprendemos.

La metodología usada con los estudiantes está basada en los métodos de enseñanza siguientes: Aprendizaje Autónomo Motivador y Creativo (AAMC), Aprendizaje Cooperativo (AC), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Autoevaluación. Estas metodologías han sido practicadas, a modo de proyecto piloto, en el MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), especializado en talleres de arte contemporáneo para educación infantil y primaria.

Cada alumno, al igual que cada artista, encontrará su propio lenguaje dentro del arte para reflexionar y definir su propia identidad. Esta forma de aprender, estimula el lado más creativo del alumno, ayudándole a ser más autónomo en su aprendizaje y fomentando en él la capacidad de análisis, razonamiento y el espíritu crítico.

2. Resumen taller “Uso del cuerpo para la expresión artística”

Comenzaremos con una dinámica de grupo para conocernos mejor y romper el hielo; nos presentaremos al grupo. Utilizaremos el arte corporal como terapia y autoconocimiento. A través de la relajación, trabajaremos para conocernos mejor, conectando con lo más profundo de nuestros sentimientos y emociones. Nuestro cuerpo nos dirá cómo quiere expresarse y qué movimientos necesita dibujar en el espacio para sentirse mejor. Manifestaremos las emociones que queremos cambiar y sembraremos las que queremos integrar. Bailaremos distintas músicas, sentimientos, situaciones, etc... Sobre todo, nos lo pasaremos bien, utilizando nuestros cuerpos como herramientas creativas y expresivas; pintando y dibujando en el espacio libremente.

Tiempo estimado: 30 minutos.

The term MeTaEducArte was first used in 2011 to describe a teaching innovation project , where the main objective was that students enjoy, learn and engage with art education, practising the techniques of art.

The project MeTaEducArte, came after a long teaching experience of Art, in response to intense reflection on the educational practice, identified the need to apply different teaching methods, depending on the demands of the new type of students who are now in our classrooms, in the context of the Teacher Training Degree studies and Primary, in the Autonomous University of Madrid. Students demand a personalized teaching, active, attractive and close to

their own language. They need to see the value and opportunity of applying what they have learned immediately, in his probationary period in the assigned schools. The aim of the workshops is that students learn and play. From the conviction that empathic experimentation , may bear this strategies to their classrooms. Educating through art and emotion help students to reflect on their identity to secure it and / or develop. It intends to implement a comprehensive training type, including knowledge, experimentation and analysis and study of emotional behavior changes that occur during learning.

The methodology used with students is based on the following teaching methods: Motivation and Creative Learning Contract (AAMC), Cooperative Learning (AC), Problem Based Learning (PBL) and self-assessment. These methodologies have been practised, as a pilot project in MUPAI (Pedagogical Museum of Children's Art), specializing in contemporary art workshops for primary teachers. Each student, like every artist, find their own language within art to reflect and define their own identity. This form of learning, stimulates the creative side of the students, helping them to become more autonomous in their learning and capacity strengthening in the analysis, and critical reasoning.

workshop "Using the body for artistic expression"with the method MeTaEducArte

- We begin with the group with dynamic exercises to know us better and break the ice; We present the group.
- We will use body art as therapy and self-knowledge. Through relaxation, we will work to know us better; we will be connecting to the depths of our feelings and emotions. Our body will tell us how

to express himself and what movements you need draw in space to feel better. We will express the emotions we want to change and we want to integrate. We will dance different musics, feelings, situations, etc ...

- Above all, we'll have fun using our bodies as creative and expressive tools; painting and drawing in space freely.

Estimated time: 30 minutes

QUESTIONING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOLS AND MUSEUMS

ORNELAS, MARTA

UNIVERSIDADE DE BARCELONA, SPAIN

Keywords:

Relationship school-museum; schools; museums of contemporary art; inequality.

Abstract:

Teaching Art Education in Portugal includes, with some frequency, organizing school visits to contemporary art museums. The teachers, especially those of Visual Arts, express an interest in taking their classes to these museums, usually with objectives closely linked to the curriculum. The museums of contemporary art, in their turn, are interested to be part of the pathways elected by schools, because students are a very significant part of their visitors. There is therefore a mutual interest in the encounter between schools and museums, but this relationship is marked by a significant inequality between the two institutions, as well as various constraints, in particular regarding the place where students are posed. I intend here to present some questions on the relationship between schools and museums of contemporary art, through a deconstruction of

normativity; questioning habits that are naturalized. How do schools relate with museums of contemporary art? Are the discourses of museums adapted to schools? Do schools have a compliant attitude with what museums expect? Why many students find moments of boredom in museums? In general, museums typify their public and construct ideas about the behaviors of teachers and students. And teachers often consider that the museum is an extension of the classroom where students should acquire certain knowledge. The museum has the power to provide a glimpse into the world around the students, but most of the time it's directed only to explain art history or the artists' creative process. There are disagreements on the discourse of museums and the schools' needs and this relationship is unequal, because in most cases museums take hegemonic positions subjecting schools to their rules and discourses. The aim here is to create a critical distance that allows us to look at the facts, assuming that we are the ones who build discourses that guide us as references.

THE ARTIST TEACHER SUITCASE

OLGA OLIVERA-TABENI. ARTIST TEACHER. OOLIVERA@XTEC.CAT



Fig. 1. Olga Olivera-Tabeni. La maleta del “artist teacher”.
Instalación. Maleta, videoproyección, fotografías y objetos. 2015

Resumen

Partiendo desde nuestra condición nómada, como profesores, que viajamos de un sitio a otro, y desde la idea que un profesor puede ser a la vez que docente, artista, de acuerdo con los postulados del “artist teacher” inglés, presentamos la maleta del artista docente. Se trata de una pieza generada a partir de la propia creación, pero a la vez también desde las intersecciones



que se generan con los trabajos de mis alumnos. Mostramos pues un modelo alternativo para los profesores de arte, una nueva oportunidad. Creemos que trabajar desde este modelo nos puede ayudar en nuestras prácticas profesionales, como docentes y artistas, y como ello acabará repercutiendo finalmente en el trabajo con nuestros alumnos.

La maleta, que llega como parte de mi equipaje en avión, a la vez que como acción artística, lleva consigo el proyecto casa Massot-Dalmases. Se trata de un proyecto realizado el pasado curso 2013-14 en una antigua casa noble construida entre los siglos XVIII y XIX por dos acomodadas familias- los Massot y los Dalmases- y ubicada en la localidad de Cervera (Lleida, España). La propuesta se lleva a cabo en la materia de dibujo en escuela secundaria obligatoria, con 20 alumnos de 15-16 años del instituto La Segarra de Cervera, usuarios del centro ocupacional Espígol, centro ubicado también en la misma población que tiene como labor primordial la atención y la mejora de vida de las personas con discapacidad, y alumnos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, en condición de aprendizaje-servicio, y la presente que escribe como artista docente en dicho instituto. Accedemos a la casa gracias a la Fundación Casa Dalmases, una entidad sin ánimo de lucro, que fomenta la cultura, el impulso sostenible del territorio, la economía social y las oportunidades laborales e integración de personas con discapacidad.

En el proyecto se trabaja desde la pedagogía rizomática o nómada, es decir que no hay un camino prefijado sino que es el propio devenir de las acciones generadas en el aula y en la casa, lo que va generando la acción llevada a término. Los planteamientos de Deleuze y Guattari en torno al pensamiento rizomático llevados al

campo educativo nos posibilita entender la educación como un proceso siempre abierto a nuevas posibilidades y combinatorias. Deberíamos ser como caminantes siempre abiertos a la posibilidad de nuevas alternativas, a lo inesperado o a los encuentros que puedan surgir en el camino.

Los contenidos curriculares eran abordados desde el propio espacio de la casa, es decir, que el libro era el propio habitáculo, y, a través de la experiencia y el conocimiento que se generaba en la propia casa los alumnos iban aprendiendo. También, cabe destacar la importancia del proceso, las actividades que se proponen en el mismo se trabajan desde la mejora, es decir que generamos un primer producto inicial que vamos mejorando a medida que vamos avanzando.

Y, en donde todos fuimos partícipes por igual, alumnos de la escuela obligatoria, futuros maestros, discapacitados o yo misma como artista docente.

Cabe destacar, que para finalizar propusimos una exposición en la casa. La misma se realizó a partir de dos ejes básicos, las experiencias vitales de los participantes, es decir su implicación personal y las relaciones que podíamos establecer con los espacios de la casa Massot-Dalmases de acuerdo con el concepto contemporáneo de “site-specific art”.

Los alumnos y usuarios del centro ocupacional investigaron la casa, su historia, en este sentido nos gustaría destacar que la misma nos proporcionaba una oportunidad única para aprender a hacer investigación, pues, cuando accedemos a la casa por primera vez en noviembre del 2013, no hay aún ninguna historia de la misma, y somos todos nosotros con nuestras investigaciones y hallazgos los que vamos generando la historia de este inmueble.

La maleta contiene, de manera portátil, proyecciones de algunas de las piezas e instalaciones que generábamos en la casa Massot-Dalmases, imágenes impresas y algunos objetos. Aunque debe entenderse también como una nueva pieza acción creada para esta ocasión. Y, en último término, como una llamada a la práctica artística en los docentes y a su inclusión en la sociedad, como figura con valor que deberíamos empezar a valorar.

La maleta muestra como se entreteje la propia obra como artista docente con la de mis alumnos y el colectivo Espígol, mezclando arte y docencia, como bien nos proponía Paul Klee, cuando nos decía que pintaba mientras pensaba en su docencia. La misma evidencia como emergemos como artistas docentes, pues los trabajos de nuestros alumnos nos hacen resonar nuestro pensamiento artístico, y a la inversa.

Viajo pues con la maleta de mi propio arte, pero a la vez con el generado por mis alumnos, y con los encuentros que se generan entre todos, desde el concepto singular-plural, según el cual no nos creamos desde lo individual, sino que somos una mezcla entre nosotros y lo que son otros, que generan en realidad la esencia de lo que somos. No como entes individuales y separadas, sino que somos en el contacto con los otros, con nuestros compañeros, con nuestros alumnos, con las personas que tenemos al lado, ¿Quiénes somos cada uno de nosotros sino una mezcla heterogénea de experiencias, información, libros que hemos leído, profesores y personas a las que hemos conocido...?

Viajo pues, desde esta nueva concepción del “artist teacher”, desde esta nueva oportunidad y alternativa para los profesores de arte, como respuesta a este mundo nuestro tan altamente complejo y cambiante. Cada día somos más los que nos situamos en estos

terrenos híbridos, heterogéneos y fronterizos tan propios de nuestra época.

ARTIST TEACHER, NÓMADA, VIAJE, INCLUSIÓN, SITE-SPECIFIC ART, PRÁCTICA ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA, INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA.

Abstract

Regarding our nomadic nature, like teachers, who travel from one place to another, and from the idea that a teacher can be a teacher and at the same time an artist, according to the “artist teacher” hypothesis, we present the artist teacher suitcase. It is a piece generated since the own creation, but at the same time from the intersections which are produced with the projects of the students. So, we show an alternative model for these art teachers, a new opportunity. We think that working from this model can help us in our professional practices, as teachers and artists, and it will affect in our work with the students.

The suitcase, which arrives as my luggage on a plane, simultaneously as an artistic action, carries the project about Massot-Dalmases house. The project was done the last school year 2013-2014 in an ancient noble house. The house was built between XVIII and XIX centuries by two well-off families – the Massot and the Dalmases families – and it is situated in Cervera (Lleida, Spain). The proposal was carried out in the Arts subject, with 20 students about 15 and 16 years old from “Instituto La Segarra de Cervera”, users of the occupational centre “Espígol”, a centre situated in the same city, Cervera, which has as an essential task: the attention and the quality of life of people with disabilities, students from Lleida University “Ciencias de la Educación”, and me, the person who writes as an artist teacher in this high school. We accessed in the house thanks

to the House Dalmases Foundation, a non-profit entity, which encourages the culture, the sustainable push of the territory, the social economy and the working opportunities and integration of people with disabilities.

The project is worked through the rhizomatic pedagogy, that is, there is not a prearranged path, but the actions generated in the class and in the house are used in order to develop the action that the students do. The Deleuze and Guattari approaches about the rhizomatic thought in the educational field, enable us to understand the education like an open process in order to introduce new possibilities and combinations. We should be as walkers, always accepting the possibility of new options, unexpected things and encounters that can appear on the road.

The curricular contents were dealt with the house space, it means, the book was the living space, and through the experience and the knowledge that appeared inside the house the students were learning. Moreover, we can stand out the importance of the process in this project, the activities that are proposed on it, are worked from the improvement, it means that firstly we generate an initial product and while we are moving forward we improve it. All of us realized about this process; the high school students, the future teachers, the people with disabilities and me as an artist teacher.

To conclude the project, we proposed an exposition in the house. It was made using two basic ideas; the participants' experiences, that is their personal implication, and the connections that we could establish between the different spaces of the Massot-Dalmases house according to the contemporary concept of the "site-specific art".

The students and the users of the occupational centre investigated the house and its history. We would like to stand out that the history provided us an opportunity to learn how we can investigate, because when we accessed the house the first time in November 2013, there was not any history of it, we were those who investigated, and we were generating the house history.

The suitcase contains, in a portable way, projections about some pieces and installations that we generated in the Massot-Dalmases house, printed images and some objects. Although, we should understand it like a new piece created only for this occasion. And, like a signal for those teachers who want to include the artistic practice and their inclusion in the society as a person that we should start to value.

The suitcase shows how the work as an artist teacher is interweaved with the work of my students and the Espígol School, mixing art and teaching, as Paul Klee proposed, when he said that while he was painting, he thought about his teaching. The same evidence as artist teachers, because the works of our students make us think about our artistic thought, and the other way round.

So I travel with my art suitcase, but at the same time with the art generated by my students, and with the meetings that we produce all of us, from the singular-plural concept; it means that we are not created since the individual, we are a mixture between us and the others that generate the essence about who we are. Not like individual and separated things, but who we are in contact with other people, with our colleagues, with our students, with those people who are always with us. Who are we except and heterogeneous mixture of experiences, information, books that we have read, teachers and people that we have met...?

So I travel, from this new “artist teacher” idea, from this new opportunity and alternative for the art teachers, as a result of this complex and changeable world. Every day, we place ourselves in this hybrid, heterogeneous and border fields that are typical of our era.

ARTIST TEACHER, NOMAD, TRAVEL, INCLUSION, SITE-SPECIFIC ART, CONTEMPORARY ART PRACTICE, AUTOBIOGRAPHICAL RESEARCH.

"Todo lo importante que he hecho se puede poner en una pequeña maleta." Marcel Duchamp, 1952.

A todos los alumnos que he tenido, y muy especialmente a los alumnos del instituto la Segarra de Cervera (España), a los que dejo, camino de un nuevo destino. A ellos les dedico este texto y esta pieza, como forma de despedirme de ellos.

La maleta que presentamos es una pieza artística generada a partir de la propia creación, pero a la vez también desde las intersecciones que se generan con los trabajos de los propios alumnos. Pieza híbrida, reflejo entre mi arte y mi docencia.

Las bases que sustentan esta propuesta se hallan en el “artist teacher” inglés es decir, partimos desde la idea que un profesor de arte puede ejercer a su vez que de docente, de artista. El “artist teacher” sería de hecho una especie de fusión, de intermedio, entre un artista y un docente. Thornton (2012) nos lo define como, “personas que producen obras de arte (también artesanía y diseño) a la vez que enseñan arte a sus estudiantes” (p. 40). El mismo nos pone el ejemplo de dos círculos separados, pero tocando, uno podría tratarse del artista y el otro del docente, también nos dice que se podría dibujar justo en medio un nuevo círculo, que acabaría

haciendo intersección con los dos círculos anteriores, y que acabaría representando esta nueva identidad llamada artista docente.

Justificamos la emergencia de esta figura considerando que ello nos puede conducir a una mejora en la propia docencia, a su vez que en nuestra producción artística, o revitalizando las prácticas artísticas en aquellas personas que siendo originalmente artistas, por distintas circunstancias, las hayan abandonado. Como bien propone Adams (2003), la práctica del artista docente nos puede ayudar en la consecución de una enseñanza más efectiva. Debería resultar evidente que deberíamos buscar la manera de sentirnos bien con lo que hacemos; esta claro que si nos sentimos bien con nosotros mismos, nuestro propio bienestar acabará repercutiendo en los propios alumnos y en sus resultados, en la enseñanza y aprendizaje de los mismos. Otra interesante razón para defender que un profesor sea “artist teacher” estaría relacionada con la propia práctica artística, la misma te permite conocer y por tanto transmitir ciertos conocimientos a tus alumnos, lo que de otro modo no sería posible, o al menos de igual manera. Interesantes son las palabras de Daichendt (2010) al respecto, después de todo, ¿cómo puede un profesor inspirar y facilitar el pensamiento creativo y el proceso de producción artística si el mismo no se involucra activamente con todo esto?. También, y al respecto, es interesante la opinión del artista y profesor de la Universidad de Barcelona Alex Nogué, que en una entrevista para el Centro de Arte Contemporáneo Bòlit de Girona (España) nos explicaba lo difícil que puede resultar enseñar arte sino se es productor artístico. Nogué nos legitimaba nuestra posición como artistas, pues sólo desde esta posición es posible ayudar realmente en las prácticas de nuestros alumnos, de otro modo, desde lo puramente teórico,

como bien el nos decía, sólo seremos un simple eco de lo que otros dicen o hacen.

Los estudios e investigaciones que se han hecho en Inglaterra, en el ATS -el “Artist Teacher Scheme”- demuestran como la práctica del artista docente puede ser beneficiosa para los profesionales; en la investigación que Adams hizo en la Liverpool John Moores University encontró que existían claros indicios de un vínculo entre el aumento de la producción de arte y las buenas prácticas en el aula.

Creemos, pues, que trabajar desde el “artist teacher” nos puede ayudar en nuestras prácticas profesionales, como docentes y artistas, que es una buena oportunidad para nuestra mejora profesional y personal. Animamos pues a los profesores de arte y dibujo a que ejerzan el arte a su vez que la docencia.

Y aunque esto debería resultar evidente, es decir, que podamos ser a la vez que docentes, artistas, esta idea no siempre es bien vista, sobretodo en determinados sectores sociales, que tras sus miradas rígidas y homogeneizadoras, tienden a ver al artista docente con cierta desconfianza, como sino se terminasen de creer que un profesor pueda ser a su vez que docente, artista, sin que ello acabe perjudicando en la calidad final de su producción artística. Es evidente que socialmente se establece una extraña asociación entre lo escolar y la poca calidad, dicen Cox, Hollands y Rijkede, citado por Thornton (2013) “el arte que se produce en situaciones educativas es desacreditado como una práctica amateur”(p. 76). Se tiende a ver al artista que entra en el mundo docente como un síntoma de fracaso profesional, en lugar de verse como una oportunidad nueva para la experimentación, para aprender, para abrir nuevas vías, posibilidades o campos de investigación nuevos,

aún por explorar. Tras estos pensamientos e ideas se evidencian ciertos patrones y pensamientos estereotipados, simplificaciones de lo real y su complejidad. El mundo no es tan simple. La concepción euclidiana que reduce lo complejo a lo simple, que categoriza nuestro mundo, no nos deja ver la riqueza de una realidad altamente heterogénea y creativa. Nos parece muy alarmante, que en pleno siglo XXI, y tras las revoluciones artísticas del siglo anterior, ciertos sectores, aún anclados en viejos preceptos tiendan a ver estas posiciones intermedias del artista docente con cierto menosprecio o de manera excluyente. Creemos que después de más de un siglo de arte híbrido, es decir de arte que se mezcla con otras disciplinas, que invade los espacios desde lo bidimensional para adentrarse en lo tridimensional, que utiliza herramientas e ideas de otros campos del saber más allá de lo artístico,

del concepto del arte expandido de Krauss (1979), no debería tener sentido continuar aún anclados en esas viejas ideas que ven con recelo y desdén al artista docente. No somos los perdedores, los excluidos, los artistas a medias o los artistas frustrados, que sólo pueden hacer de profesores, ante la imposibilidad de ser artistas de éxito. (Thornton, 2005; Chapman, 1982; Parker, 2009).

Reivindicamos por tanto nuestra posición, como profesores a la vez que artistas. Se trata de dar visibilidad a la figura del “artist teacher”, de mostrar esta nueva manera de entender la profesión docente y artística, desde este modelo alternativo para la educación artística, desde este tejido híbrido propio de nuestros tiempos. No debe confundirse con narcisismo el hecho que un profesor muestre su propio arte, sino como hemos visto, como necesidad, como método de mejoría y como nueva forma de posicionarnos ante este mundo altamente complejo y cambiante, donde cada día son más las personas que nos situamos en estos

terrenos híbridos, entre las distintas prácticas y disciplinas. Reivindicamos también al profesor, el gran excluido de este binomio artista/docente.

Bien volviendo a la maleta, esta llega como parte de mi equipaje, Barcelona-Lisboa, a la vez que como acción y pieza artística. Lleva consigo una pieza generada por mi, a partir del proyecto casa Massot-Dalmases. Se trata de un proyecto que realizamos el pasado 2013-14 en una antigua casa noble construida entre los siglos XVIII y XIX por dos acomodadas familias -los Massot y los Dalmases- y ubicada en la localidad de Cervera (Lleida, España). Casa cerrada durante muchos años. El proyecto se lleva a cabo con 20 alumnos de la escuela secundaria obligatoria del instituto La Segarra de Cervera -alumnos de 15-16 años- usuarios del centro ocupacional Espígol, centro ubicado también en la misma población que tiene como labor primordial la atención y la mejora de vida de las personas con discapacidad, y su integración en la vida profesional y social, alumnos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, en condición de aprendizaje-servicio, y la presente que escribe como artista docente en dicho instituto. Tiene una duración anual y es trabajado dentro de la asignatura optativa de dibujo de la escuela secundaria obligatoria durante tres horas a la semana según el horario lectivo de la asignatura. Accedemos a la casa gracias a la Fundación Casa Dalmases, una entidad sin ánimo de lucro, que fomenta la cultura, el impulso sostenible del territorio, la economía social y las oportunidades laborales e integración de personas con discapacidad.

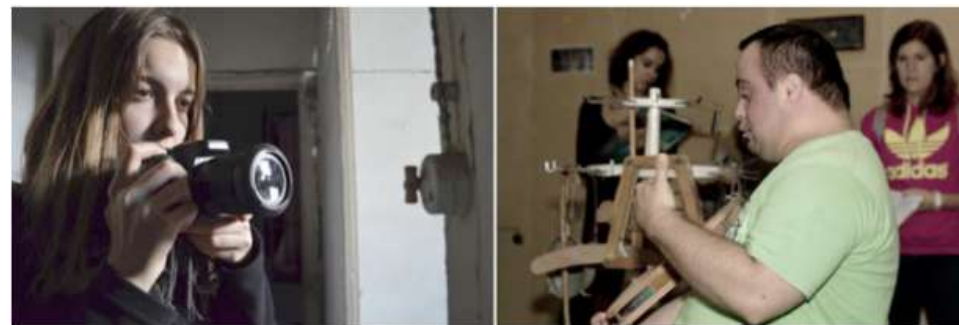


Fig 2. Proyecto casa Massot-Dalmases. Participantes en el mismo. Cervera. España. 2014

Se trataba de un proyecto colaborativo, no pautado a priori, sino que era el propio devenir en el aula lo que iba marcando los caminos y sendas del mismo, pudiéndose abrir siempre ante la posibilidad de nuevas vías de acuerdo con el concepto deleuziano de rizoma. En este sentido se abren diferentes líneas de trabajo; a lo largo del proyecto hemos estado trabajando con contenidos de tipo competencial, básico, como por ejemplo como se hace una investigación, como se defiende un piezo o una investigación ante un público, delante de los otros chicos/as, como se trabaja en equipo... Aprendemos a valorar el entorno y el patrimonio local, el arte contemporáneo.... U otros más específicos del área de dibujo, como la realización de fotografías originales, que tipo de revestimiento mural tienen las paredes de dicha la casa, que es un engaño visual o trampantojo, o como hacemos planos o como los leemos, haciendo hincapié en este último caso en el proceso de deconstrucción de los mismos que nos dará información adicional que no se ve a primera vista.

Los alumnos y usuarios investigan la casa, su pasado e historia, en este sentido nos gustaría destacar que la casa nos proporciona una oportunidad única, pues nos posibilita aprender a hacer

investigación. Cuando accedemos a la casa por primera vez, en noviembre del 2013, no había aún ninguna historia de la misma (recuérdese que había estado muchos años cerrada), y somos todos nosotros con nuestras investigaciones los que vamos generando esta historia de la casa. Investigamos en archivos, lo que la gente del entorno sabía o se decía de la misma. Los alumnos se implican en la búsqueda de esta historia. Trabajamos concediendo gran importancia a la investigación, pues la misma es un elemento curricular competencial que es preciso enseñar, a la vez porque en todo proceso creativo hay siempre una fase de investigación o búsqueda de información, ya sea esta previa o en paralelo a la resolución del problema.

También, entre los objetivos del proyecto había la apreciación del patrimonio. Se trataba de hacer visible a los alumnos y al colectivo Espígol espacios excluidos pero con un valor patrimonial importante- como la casa Massot-Dalmases- rescatándolos así de su silencio y anonimato. Debería entenderse la visualización de estas microarquitecturas silenciadas como un acto de resistencia

frente a un modelo social capitalista y depravado, un modelo que ha fomentado el desarrollo desigual del territorio, silenciando y desertizando una parte importante del mismo, la que no interesa en las altas esferas de los poderes políticos (Olivera, 2015).

Lo que se propone va mucho más allá de la función técnica que tradicionalmente se ha asociado a las artes. Creemos es obligación nuestra ir más allá, enseñando la capacidad conceptual de los lenguajes artísticos. El arte debería ser en las escuelas mucho más que una enseñanza de técnicas, materiales y las habilidades correspondientes, pues el mismo es una potente herramienta de aprendizaje potencialmente rico, que permite el desarrollo de

funciones y capacidades complejas. Trabajamos también, desde la creencia que la escuela debe funcionar desde su entorno. Para nosotros es imprescindible acercarnos al espacio circundante, para dialogar con el mismo, para encontrar muchos de los elementos que está compuesto el currículo pero desde lo concreto, desde lo que vemos cada día, o que podemos tocar con las manos. Los contenidos curriculares son abordados pues desde el mismo recurso comunitario, en este caso la casa Massot-Dalmases, es decir que la misma es la base desde donde se desarrollan los contenidos propios del currículum escolar, así por ejemplo se trabajan aspectos como los trampantojos -muy presentes en la casa al tratarse de espacios nobles de los siglos XVIII y XIX- pero que en vez de trabajarse de manera convencional desde un libro de texto se trabajan directamente desde los espacios de la casa, rompiendo así con la clásica dicotomía conocimiento académico versus cotidiano como bien proponía Delval (2000).

Y un proyecto que parte desde los diferentes agentes implicados, donde todos somos partícipes, alumnos, chicos del centro ocupacional, futuros maestros, o la misma que escribe como artista docente.

El proceso deviene elemento de primera magnitud en el proyecto, las actividades que se proponen se trabajan desde la mejora, es decir que generamos un primer producto, un producto inicial, que vamos mejorando a medida que el proyecto avanza, gracias a la ayuda de distintas mediaciones, por ejemplo a través de préstamos de artistas visuales contemporáneos o a través de la mediación del propio profesor artista. Las alumnas Andrea y Ainara nos lo ejemplifican: “Al principio no nos gustó este modo de trabajar, no sabíamos que hacer, pero luego conforme hacíamos mejorábamos

y cada vez nos gustaba más (...). La obra ha mejorado mucho desde el principio, al final pillamos el truquillo". Al respecto cabe mencionar que no partimos originalmente de conceptos teóricos, sino desde la práctica directa y el descubrimiento por parte del alumnado. Nuestro trabajo se basa más en mediar y acompañar al alumno a lo largo de todo el proceso que en dirigir i/o controlar.

Trabajamos todos los que participamos en el proyecto, desde la propia casa, la idea de inclusión en todas sus vertientes, manifestándose como uno de los objetivos principales. Personalmente la inclusión de un grupo de discapacitados intelectuales en el grupo se convierte en un reto, pues

aunque siendo profesora en la escuela secundaria, había trabajado en contadas ocasiones para este colectivo. Me sorprenden gratamente los resultados obtenidos y la interacciones que establecemos con ellos, lo que me invita a reflexionar sobre los límites de nuestra supuesta sociedad normalizada y sus estereotipos. (Olivera, 2014).

Cabe destacar que para finalizar se acaba concretando una exposición en la casa, con la realización de unas piezas artísticas para los espacios de la misma. Las piezas se realizan a partir de dos premisas básicas: las experiencias vitales de los participantes, las piezas debían tener un componente personal, y, debíamos establecer relaciones con los espacios de acuerdo con la acepción contemporánea de "site-specific art" o instalaciones específicas para el sitio. Es decir, que las piezas resultantes deberían estar por una parte vinculadas con la propia experiencia vital, a la vez que con los espacios de la casa. Estas premisas valían tanto para los alumnos, usuarios, como para mi misma. Dimos importancia a la propia experiencia vital, pues creímos era fundamental para que los

alumnos se implicaran más. El "site-specific" por su parte nos permitía vincular nuestras piezas a los espacios concretos de la casa. Trabajamos teniendo en cuenta que los significados atribuidos a algo son siempre influidos por la posición y lugar que ocupa, es decir, que en la recepción de una pintura, por ejemplo, influye, tanto la pintura en si misma, como el entorno en donde se encuentra, percibiendo ese espacio circundante, y por tanto desde la concepción del "site-specific art" lo podemos considerar parte intrínseca de la obra y su significado. Las obras específicas para el sitio toman esa realidad, generando así piezas en donde el espacio circundante deviene elemento mismo de la pieza. "Una obra site specific podría articular y definirse a sí misma a través de las propiedades, cualidades o significados producidos en las relaciones específicas entre el objeto o evento del arte y la posición que ocupa" (Rendell, 2006)



Fig. 3. Exposición proyecto casa Massot-Dalmases. Piezas site-specific. Casa Massot-Dalmases, Cervera (España). Setiembre del 2014

Bien, la maleta que traigo conmigo, contiene, de manera portátil, proyecciones de algunas de las piezas e instalaciones que

generábamos en la citada casa, imágenes impresas y algunos objetos. Su forma deviene de la necesidad de hacer una pieza a partir del proyecto casa Massot-Dalmases, pero con la condición que se pudiera llevar en una maleta, algo que fuera fácil de transportar. Al respecto nótese la semejanza conceptual con las “boite-en-valise” de Duchamp, a modo de museo portátil. Duchamp (1978) decía: “Entonces se me ocurrió la idea de la caja en donde todas mis obras se hallarían recogidas como en un museo en miniatura, un museo portátil, y eso explica que lo instalara en una maleta”. En nuestro caso, también como museo portátil, la maleta nos permite transportar y enseñar este proyecto en otros contextos, más allá de la concepción del “site-specific art”, sin traicionar la esencia de las distintas piezas. Pues aunque el lugar específico nos posibilita una integración con los espacios, posee a su vez una limitación evidente, dificulta el traslado a otros entornos y por tanto la participación de otros públicos de la experiencia vivida, sin perder o traicionar la esencia de la misma. De hecho, en setiembre del 2014 cuando mostramos la exposición, en seguida nos dimos cuenta que aunque había una fusión perfecta entre las obras y los espacios -un buen número de piezas se integraban perfectamente entre los recovecos y las grietas de la paredes, en las formas agujereadas- eso mismo que les daba sentido y las hacía interesantes, limitaba luego su publicidad y el traslado de la experiencia a un sector mucho más amplio. Por ello pensamos en crear una pieza nueva, que surgiera a partir del proyecto y la exposición, y que permitiera de alguna manera transportar los espacios de la misma para hacer participe a otras personas de lo que había sucedido. Esta maleta cumple por tanto con esa función de museo portátil, de documento descriptivo, de mostrador del proyecto, aunque cabe decir que da un paso más allá y se convierte así en una nueva obra con pleno sentido. La maleta es de

hecho una pieza artística generada a partir de la propia creación, pero a la vez también desde las intersecciones que se engendran con los trabajos de los propios alumnos en el proyecto casa Massot-Dalmases. Pieza híbrida, reflejo entre mi arte y mi docencia. Mezcla entre los dos. Se trataría de dejarse llevar por las influencias e interacciones que se producen entre ambos campos, en permitir su fluidez, su porosidad, en este sentido los discursos que se originan con mis alumnos en el aula de alguna manera se transfieren a mis piezas, y a la inversa, lo que hago en mis trabajos artísticos genera un discurso educativo en el aula, de acuerdo con las definiciones del artista docente. Al respecto me gustaría citar a Paul Klee cuando nos decía: “Aquí, en el estudio trabajo con media docena de pinturas, a la vez que estoy dibujando y pensando en mi docencia, en mi curso. Por supuesto, todo junto. En caso contrario no funcionaría en absoluto.” (Klee citado por Thornton, 2013, p. 85). Estos cruces evidencian nuestra condición de artistas docentes; esto sucede como hemos visto, cuando los trabajos de nuestros alumnos nos hacen resonar nuestro pensamiento artístico, y a la inversa, cuando nuestro arte resuena en nuestra actividad docente. Así, podemos concluir, que no debería tener sentido perpetuar las separaciones por ejemplo entre lo laboral, lo personal, lo académico...pues todo ello forma parte de nuestras vidas. Leggo (2008) nos lo evidencia, deberíamos dejar que los conocimientos y los distintos campos por donde transitamos a diario se entrecruzasen, porque, ¿qué diferencia hay entre el desarrollo personal y el profesional? Todo se cruza en el inevitable devenir de la vida.

Viajo pues con la maleta de mi propio arte, pero a la vez con el de mis alumnos, y las intersecciones que se entretejen entre todos, desde la teoría del ser singular-plural propuesta por Nancy (2000,

citado por La Jevie, Springgay, 2008), según la cual un cuerpo singular no se crea desde la individualidad, sino que se forma a partir de la relación que establecemos con los “otros”, que son en realidad parte de nuestra esencia. Bai (2003) sostiene que somos en relación con el mundo y con los “otros”. Entramos en intersección con el “otro”, aprendemos de él. El narcisismo moderno del yo y las identidades es destronado por la concepción de los cuerpos fluidos, generados a partir de los cruces entre distintas voces. Como diría Fernando Pessoa (1942), “¡Viajar, perder países! ser otro constantemente”. Devenir siempre otro, formarse a partir de él. El “otro” de hecho está en nosotros, en nuestra misma esencia, en como nos vestimos o pensamos, en nuestros relatos o piezas artísticas. Es evidente que aprendemos primero de los miembros de la familia más cercanos, de los profesores, de los amigos que tenemos, de algunas personas que hemos encontrado... cada uno de los cuales deja su huella, y que todo junto, todas esas huellas dejadas por otros acaban configurando nuestra propia realidad. La Jevie, y Springgay (2008) nos hablan de hecho de como nos enredamos los unos con los otros, en una auténtica red relacional. Yo soy el personaje de mi historia de vida, a la vez que de otras tantas historias (Leggo, 2006). Nuestra vida se envuelve con la vida de los demás, y así vamos tejiendo relatos, los unos con los otros. Es importante entender en este sentido el aprendizaje como relacional como bien nos propone la A/r/tography.

Las instalaciones artísticas “site-specific art” de la casa Massot-Dalmases, nos permitían trabajar desde esa idea de lo relacional, posibilitaban que emergieran distintos discursos que se valoraban por igual, y en donde aprendíamos los unos con los otros. El resultado de la exposición final fueron piezas que se produjeron individualmente, pero que se trabajaron en función del propio

proceso personal y de los encuentros y diálogos que manteníamos entre todos en un continuo cruce de experiencias y conocimientos. Kwon, Bourriaud, Doherty (citado en Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, 2006) sostienen que las piezas en “site-specific art” alimentan los compromisos sociales y el trabajo en colaboración para entenderlo desde las relaciones. Ayudan en definitiva a comprender y aceptar esta conexión entre todos, “eso significa que cualquier cosa que uno hace, y lo que es, sólo puede existir en relación con los otros” (Carter, 2012). Como dice Braidotti (2005) necesitamos devenir junto al “otro”, en el encuentro con los “otros”. En el caso que nos ocupa es importante este concepto del ser singular-plural, pues el proyecto casa Massot-Dalmases, y esta maleta, sólo pueden entenderse desde esta perspectiva. Mis alumnos están en mi pieza, forman parte de ella, sin ellos nada de esto hubiera sido posible o al menos de igual manera.

Requerimos un cambio del paradigma modernista individualista a un interrelacional paradigma post-postmodernista. Pedimos por un lado mantener nuestra propia autonomía, mientras que al mismo tiempo necesitamos aceptar que el otro es también importante en nuestras vidas. (Bickel, Springgay, Beer, Irwin, Grauer, Xiong, 2011). No existe ningún artista, investigador o docente que trabaje en solitario, por su cuenta, en su torre de marfil romántica, completamente aislado de la sociedad, eso no es posible, ni al contrario, no puede existir una persona que sólo sea fruto de la comunidad, sin que se tenga en cuenta el yo personal. “Somos seres plurales singulares que forman parte de la totalidad del ser singular plural” (Irwin, 2008, p. 71).

La idea de maleta nos lleva también a pensar en el nomadismo, una maleta es una metáfora de lo nómada, del ir de un lugar a otro, de

estar siempre en continuo movimiento. Ahora pensemos en los maestros, ¿No somos acaso nómadas entre los distintos centros donde somos destinados a lo largo de nuestras carreras profesionales? Me gustaría destacar al respecto, que en el momento que escribo el presente texto estoy a punto de emprender un nuevo camino hacia otro centro, destinación.

Y, aunque esta sea una noción de nomadismo evidente, nos gustaría hablar aquí de otro tipo de nomadismo también vinculado a la docencia, trátase de la noción de pensamiento nómada o rizomático, es decir de un sistema de pensamiento abierto, flexible, errante, en resistencia con las formas modernas y estáticas de las categorías y la rigidez intelectual. Los planteamientos de Deleuze y Guattari (2002) en torno al pensamiento rizomático nos posibilita, llevado al campo educativo, entender la educación como un proceso siempre abierto a nuevas posibilidades y combinatorias. “dejar que entre en juego lo imprevisto, que pueda suceder lo que sea” (Deligny, 1971, p. 202), dejarnos llevar por los devenires, como posibilidades de acción, entendiendo el plan de estudios como una forma en continuum abierta al dinamismo y al cambio. Sabiendo que el aprendizaje se produce como una rama de crecimiento irregular (Carter, 2012), es decir que ocurre o emerge en la intersección de factores complejos que no podemos controlar totalmente (Kaustuv, 2003; Allan, 2005), debería entenderse como natural el trabajo desde estas posiciones nómadas.

Interpretar el currículo como rizoma es reconocer la posibilidad del cambio continuo, como el propio devenir de nuestras vidas. El rizoma huye del modelo curricular hermético que se repite año tras año. Un currículum hecho, entendido como rizoma, nos serviría para hacer frente a los complejos desafíos y necesidades que nos

demandan la sociedad contemporánea. Desde el proyecto Casa Massot-Dalmases, ya dijimos como trabajamos desde estas posiciones de dejarnos llevar por los distintos caminos que los propios devenires y encuentros generaban, trabajando por tanto desde esta idea de la pedagogía rizomática o nómada.

Lo nómada estaría ligado a la libertad que debe existir para aprender, la educación sólo es posible sinceramente desde esta posición (Deligny, 1971, citado a Planella 2012). Una persona puede aprender si abre su mente a nuevas posibilidades y combinatorias, en caso contrario sólo reproducirá una y otra vez sus mismos pensamientos. El nómada es un sujeto siempre en tránsito, que está en continuo paso, siempre abierto a las transformaciones, a los encuentros que se generan con las personas, lugares u objetos, en un continuo proceso de transformación y creación. (Irwin, et al., 2006). Trabajar cada año desde nuevas metas y proyectos, en un continuo devenir sin freno, movidos por la pasión y el deseo. Estar siempre en el viaje, vivir en una “entre-tierra”, continuamente en un nuevo proyecto, un nuevo inicio, una nueva vida (Omar, 2012). Dejamos el territorio estable, los espacios regulados por los sistemas dominantes, para adentrarnos hacia nuevas trayectorias aún desconocidas. Amyot (2003) sostiene que el profesor debería ser como un caminante, siempre abierto a los riesgos, a lo inesperado, a lo efímero, al descubrimiento de nuevos territorios. También los alumnos, estos deberían actuar desde la idea del devenir, desde el movimiento, desde lo nómada.

Aunque para ser un maestro nómada no necesariamente hemos de movernos en el espacio, no se trata solamente de ir de un sitio para otro, de destino en destino, Deleuze y Guattari (2002) nos lo aclaran: “No todos los nómadas son viajeros del mundo; algunos de

los viajes más importantes pueden ocurrir sin que uno se aparte físicamente de su hábitat. Lo que define el estado nómada es la subversión de las convenciones establecidas, no el acto literal de viajar” (p. 31). Para los mismos filósofos el pensamiento nómada estaría más ligado a aprender a ver y habitar de otras maneras, a vivir siempre desde un estado abierto y creativo, que con la literal idea de movimiento. Deleuze argumenta que él mismo encuentra esta misma intensidad, este devenir, escuchando música o leyendo filosofía en el salón de su casa. Aunque nosotros nos planteamos, como bien nos dice Omar (2012), que bien podemos ser nómadas en el pensamiento, el viaje, aumenta aún más las posibilidades de cambio e innovación, debido a los encuentros imprevisibles que se generan en el mismo.

Hemos de aceptar también que lo nómada es la esencia de nuestra contemporaneidad, es la figura de la postmodernidad (Torres, 2003) y seguramente de nuestro futuro, como bien nos retrata la película

“Up in the air” (2009), como seres que tendemos a la abertura, al fluir, al continuo cambio. No debería tener sentido resistirnos a nivel educativo a esa pura evidencia de lo que somos y de la que no podemos ni debemos escapar, pues ello nos lleva a una brecha cada vez mayor, y una descontextualización entre la educación y el mundo real.

Esta maleta ahora está en camino, en tránsito, entre España y Portugal. Pero nos preguntamos, ¿que pasaría si no llegara?, ¿si se perdiera?, ¿o fuera a parar a otro país o lugar? El nomadismo lleva implícita esta posibilidad, es errante e imprevisible, tiene un elemento de azar, de rotura. Nos podemos imaginar nuestra maleta perdida, en un nuevo destino y en manos de una persona cualquiera, ¡que sorpresa al abrirla y encontrarse con esto que aquí

les presento, con los fragmentos de esta pieza de arte! Al respecto hay un interesante experiencia que relata Deleuze y que nos gustaría citar:

“Alguien robó mi maleta. . . . Un error. . . una terrible confusión. . . en el servicio de transporte desde Aubray. . . . Imagínense, cuando abro mi maleta en el hotel y ¿qué veo? Colgantes, Palmolives, todo eso, la bolsa debía pertenecer a unos vendedores ambulantes. . . . Todavía puedo recordar como corrí detrás un tipo grande, probablemente un belga. . . . ¿Cómo podría enseñar en clase con la pasta de dientes y la crema de afeitar que había en la maleta? Y cuando el hombre abrió mi maleta, frente a sus clientes. . . ¿qué iba a mostrarles? La Crítica de la razón pura. . . ¿Y mi clase sobre lo trascendental? . . . eso no era todo lo que podría vender. . . . Él va a perder su trabajo... Bueno, yo todavía puedo tratar de enseñar algo” (Dosse, 2010, p. 102).

Imaginemos pues, a modo de la experiencia citada, mi maleta en las manos de un comerciante, o de una joven muchacha, ¿que pensarían de esta pieza?, ¿la entenderían como tal o pensarían que quizás se trataba de una broma..? ¿Y, en mi caso, que haría con otra que no fuera la mía, que les enseñaría ahora a ustedes?... La ropa íntima de una mujer desconocida, un pintalabios medio gastado de color púrpura, un vestido de satén o unos viejos zapatos de mujer mayor...

Imaginemos pues mi maleta perdida en Lisboa, deambulando entre encuentros y derivas. Lisboa es un sitio ideal para recorrerlo desde esta concepción de lo nómada, como ciudad porosa que es, al borde, en continuo movimiento, hecha a partir de hibridaciones creativas, situaciones heterogéneas que se van superponiendo, generadas a partir de continuos cruces, a la manera como proponía

Benjamin (1928) respecto a la ciudad de Nápoles. De hecho Lisboa no tiene nada que envidiar a la Nápoles de Benjamin o de Fellini, viejos edificios de esa antigua ciudad imperial se mezclan creativamente con otros contruidos recientemente, ciudad en donde se amontonan espacios que surgen de la mezcla entre lo público y lo privado, donde hogares salen a la calle para unirse con la ciudad, y a la inversa, donde espacios públicos se adentran en viejas alcobas o en donde grandes puentes se interseccionan con acueductos romanos.

Concluyendo, la maleta puede entenderse pues como un camino hacia nuevas maneras o oportunidades para el profesor de arte, una pieza en ese devenir hacia el artista docente, desde el compromiso con el arte, a la vez que con la docencia. Cabe comprender esta manera de trabajar desde el artista docente - como ya dijimos- como una nueva oportunidad para nuestra mejora profesional y personal como docentes, y como esto acabará enriqueciendo el aprendizaje de nuestros alumnos y nuestras prácticas artísticas, aportando nuevas posibilidades en las que seguir indagando, en ese cruce que es, en donde se halla, el “artist teacher”. Necesitamos ricas experiencias en contextos educativos, nuevas oportunidades para la educación artística. Continuaremos el camino, hacia esa nueva línea de fuga que partiendo de la mesa de dibujo, la abandona para cruzar los espacios en distintas direcciones. Liberada de la esclavitud de los segmentos. Ahora los puntos por donde andamos no son estables, sino que son puntos de agua, fluidos, movibles. Como diría Deleuze y Guattari (2002), “el punto de agua sólo existe para ser abandonado, y todo punto es una etapa y sólo existe como tal” (p. 384).

Viajo pues, desde esta nueva concepción del “artist teacher”. Con esta maleta que lleva mi pieza y mis alumnos. Ambos, mi arte y los encuentros con mis alumnos forman parte de la esencia del artista docente y de mi vida.

Referencias

Adams, J. (2003). The Artist-Teacher Scheme as Postgraduate Professional Development in Higher Education. *International Journal of Art and Design Education*, 22 (2), 183-194.

Allan, J. (2005). *Provocations: Putting philosophy to work on inclusión*. Sense Publishers.

Amyot, Y (2003). *Le marcheur-pédagogue. Amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris: Éditions L'Harmattan

Bai, H. (2003). On the edge of chaos: Complexity and ethics. En: B. Davis (Ed.), *Proceedings of Complexity Science and Educational Research Conference*. Edmonton, Canada (pp. 19-30).

Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacía una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.

Carter, M. R. (2012). *The Teacher Monologues: Exploring the Experiences and Identities of Artist Teachers*. (Tesis doctoral). Vancouver: The Faculty of graduate studies. The University of British Columbia.

Daichendt, G. J. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol, UK: Intellect Books.

Bickel, B, Springgay, S, Beer, R, Irwin, R L., Grauer, K, Xiong, G. (2011). *A/r/tographic*

Collaboration as Radical Relatedness." (Jan 2011). Published in *International Journal of*

Qualitative Methods, Vol. 10 No. 1 <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/index>

Deleuze, G; Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre- textos.

Delval, J (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. Duchamp, M (1978). *Escritos. Duchamp du signe*. Barcelona: Gustavo Gili.

Irwin, R.L. (2008). *Communities of A/r/tographic practice*. En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., Gouzouasis, P. (Eds.) *Being with A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Irwin, R, Beer, R, Springgay, S, Grauer, K, Xiong, G. (2006). The rhizomatic relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*. Vol. 48 No. 1. Recuperado de: http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad_pubs

Kaustuv, R (2003). *Teachers in Nomadic Spaces. Deleuze and Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing

Krauss, R (1979). *La escultura en el campo expandido*. Barcelona: Paidós.

La Jevic, L & Springgay, S (2008). *A/r/tography as an Ethics of Embodiment. Visual Journals in Preservice Education. Qualitative Inquiry*, Sage Publications 14 (1), 67-89. Recuperado de: <http://qix.sagepub.com>

Leggo, C. (2006). End of the line: A poet's postmodern musings on writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(2), 69-92. Recuperado de: <http://education.waikato.ac.nz/research/journal/view.php?article=true&id=424&p=1>.

Leggo, C. (2008). *Autobiography: Researching our lives and living our research*. A Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.) *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.

Olivera, O (2015). *La casa Massot-Dalmases. El palacio de la inclusión*. Actas del V Congreso Internacional de educación artística y visual. Huelva.

Omar, W (2012). *En torno al pensamiento como nomadismo y las vida como errancia, entre Deleuze, Maffesoli y Rodríguez*. Ensayo y error. Caracas. Año XXI, no 42. pp. 33-54.

Pessoa, F (1942). *Poesias*. Fernando Pessoa. (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática.

Planella, J (2012). *Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las otras infancias*. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 20 , p. 95-115.

Rendell, J (2006). *Art and Architecture: A Place Between*. London: IB Tauris.

Thornton, A. (2005) *The Artist Teacher as Reflective Practitioner*. *International Journal of*

Art and Design Education, 24 (2), 166-174.

Thornton, A. (2012). *What is it to be an Artist Teacher in England Today?* *World Journal of Education*, 2 (6). Recuperado de: www.sciedu.ca/wje.

Thornton, A. (2013) *Artist Teacher Reseacher: A study of professional identity in art and education*. Bristol: Intellect books.

Torres, H (2004): *¿Sastres o modelos?: La constitución de las identidades. Aplicaciones de la teoría del nomadismo a la acción política*. HAOL, n 3. pp 93-97

CONFRONTING CONTEMPORARY SOCIAL ISSUES WITH ART EVENT

OSTAN , NINA
EDUCATIONAL INSTITUTE, SLOVENIA

Keywords:

Art event, medium of expression, contemporary social issues

Abstract:

Art event/performance/happening... once an “alternative” practice in the art field, has become a globally recognized and popular general practice. It is a very pertinent medium of expression where participants are part of the performance and can experience the charm of the art event, which lies also in socializing, celebrating, being comforted with all sorts of problems.

PEDAGOGIES OF MULTILITERACIES IN ART EDUCATION - THE WORLD IS OPEN

PAATELA-NIEMINEN, MARTINA & ITKONEN, TUIJA UNIVERSITY OF
HELSINKI, FINLAND

Keywords:

Multiliteracy, art education, intertextuality, multimodality, ICT, new pedagogies

Abstract:

Virtual settings value the voices and knowledges of learners situated in different socio-cultural and geographical places. Learning extends into new types of time- space dimensions. Multiliteracies demand new pedagogies as complex multimodalities and intertextualities are created by increasingly visual and digital texts. We provide an overview of multiliteracies as a concept in the reformed Finnish National 2016 curriculum and discuss it theoretically. Then we study how the concept is understood internationally in art education by sending a survey to a selected group of art teachers/researchers from International Society of Education through Arts. The questions in the survey concern how it is or is not included in their institutions' curriculums and syllabi. We also ask how the teachers/ researchers understand multiliteracies, whether and how they

apply it in art education, and whether or not they are developing pedagogies for multiliteracies. We aim to see if there are current similarities to or differences between the approaches and what are the possible directions for future development.

TRADITIONS. RISKS.
CONTEMPORARY
APPROACH.
CHALLENGES FOR
INTERNATIONAL ART
EXHIBITIONS OF
CHILDREN AND YOUNG
PEOPLE, AND ART
EDUCATION IN THE
REGION OF THE BALTIC
STATES – LATVIA,
ESTONIA

PAEGLITE, DACE
PARDAUGAVAS MUSIC AND ART SCHOOL, LATVIA

Keywords:

International exhibitions, contemporary approach, post-socialist traditions, risks

Abstract:

This research analyses practice and activities of international exhibitions of children and young people art, as well as conferences dedicated to art education and organized in Latvia and Estonia during the year 2014. Two exhibitions and two conferences, i.e. one event per type in each country, were taken as a reference points for this analysis. Events, 9th International Children's and Youth Art Exhibition "Stories of Today" in Riga and 2nd International youth contemporary art triennial EKSPERIMENTA! 2014 "Art & Science" in Tallinn, were analysed from the following aspects: theme, issue, application of different means of expression and the message given by visual images. Contents of two conferences were reviewed when analysing the way we talk and think (or discourse) on the current needs in the art education and possibilities for art educators to improve their qualification and access socially significant events within the region: 1. The Arts4all meeting 2014 - conference "About walls and bridges. Arts education as intercultural communication" in Riga, 2. Eduko IDEAlaboratory conference "The Art of Teaching. The Art of Assessment" in Tallinn. As the concluding remark can be stated that risks associated with the transformation of post-socialist traditions within the region of the Baltic States must be taken into account when looking at the practice of organizing international events. The research shows that more emphasis should be placed on:

- The way how post-socialist traditions change and transform;
- Matching the concept of particular exhibition to the age groups of the participants;
- Promoting idea that the conferences for art educators in Baltic states must be made more accessible;

- Promoting wider application of contemporary approaches in Latvian exhibition practice and art education process.



RESEARCH TOOLS BASED ON PRINTMAKING FROM AN A/R/TOGRAPHIC APPROACH

PALOMA PALAU-PELLICER
UNIVERSITY JAUME I OF CASTELLÓN (SPAIN)

KEYWORDS

Printmaking, a/r/tography, Research tools, Arts based Research, Visual Arts based Educational Research.

ABSTRACT

The following proposal reflects on learning about printmaking starting from images traditionally used in teaching and learning this technique. From this premise we propose visual research tools that emerge from these narratives and from the aesthetic qualities typical of printmaking (Barone and Eisner, 1997). At the same time, artistic images are created that reflect on the materials, tools, learning and graphic concepts, such that they enrich the fields of both arts and graphics and can be used in other types of inquiry. This process is carried out from an a/r/tographic approach and, therefore, with foundations and implications at three levels: teaching, research and artistic creation (Irwin and Springgay, 2008). In this context links are made between the concepts from graphics and the research



methodologies based on the visual arts (Roldán and Marín-Viadel, 2012). Therefore, the tools that follow emerge from the vast visual tradition that exists in teaching-learning of printmaking and the processes of learning, teaching, creation, and any other sequential process that arises in the educational environment.



Fotoensayo presentación. Palau- Pellicer, P. (2014) Taller del artista y enseñanza del grabado. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías, de la autora y una cita visual literal (Join- Lambert, Préaud, 2004: 215)

La siguiente propuesta reflexiona acerca del aprendizaje del grabado tomando como referencia imágenes que tradicionalmente se han utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de esta técnica. A partir de esta premisa proponemos instrumentos visuales de investigación que surgen de estas narrativas y de las cualidades estéticas propias del grabado (Barone y Eisner, 1997). Al mismo tiempo, se generarán imágenes artísticas que reflexionen sobre: los materiales, herramientas, aprendizajes y conceptos gráficos. De modo que, enriquezcan tanto el campo de las artes como el de la gráfica y puedan servir en otro tipo de indagaciones. Esta aproximación se efectúa desde un enfoque a/r/tográfico y por tanto con fundamentos e implicaciones en tres niveles: docencia, investigación y creación artística (Irwin y Springgay, 2008). En este contexto se establecen conexiones entre los conceptos propios de la gráfica y las metodologías de investigación basadas en las artes visuales (Roldán y Marín- Viadel, 2012). Por tanto, los siguientes instrumentos surgen de la enorme tradición visual que existe en la enseñanza- aprendizaje del grabado y los procesos de aprendizaje, de enseñanza, de creación, y cualquier otro tipo de proceso secuencial que se da en el ámbito educativo.

La primera cuestión que nos planteamos para elaborar esta propuesta es si podemos considerar que las imágenes, las técnicas y los procedimientos propios del grabado pueden aportar nuevos enfoques metodológicos en las investigaciones en Educación Artística. Por tanto ¿Qué imágenes de la tradición en la enseñanza y el aprendizaje del grabado constituyen formas de visualización que aporten nuevas miradas sobre la pedagogía de las artes? Desde nuestro punto de vista, la compilación, la descripción y el análisis visual de las representaciones que el grabado ha utilizado para describir sus procesos, instrumentos y

técnicas creativas, puede constituir un modelo de visualización que proponga nuevos instrumentos y técnicas visuales de investigación.

Una manera de resolver problemas de tipo expresivo, creativo y estético relacionados con el lenguaje visual es promoviendo formas de aprendizaje que respondan a las cualidades estéticas propias. Por ello, pensamos que una vía es describir gráficamente el uso de las herramientas concretas del lenguaje del grabado utilizando estrategias propias de



Fotoensayo deductivo. Palau- Pellicer, P. (2014) Textura, organizado con un fotograbado de la autora, Tarlatana (2014) (derecha) y una cita visual literal (Pola, 2013).

esta disciplina. Puesto que los procesos asociados a estas cualidades específicas permiten abordar este tipo de problemas desde otra perspectiva. Así pues indagamos en las posibilidades metodológicas, sus procesos y resultados desde un punto de vista de la “Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales” tratando de responder a la pregunta inicial. En concreto nos

interesa explorar sobre qué instrumentos metodológicos pueden desarrollarse como aportación a estas metodologías desde los conceptos y prácticas creativas asociados a esta disciplina artística. En especial, tras el reciente esfuerzo que en estas metodologías se está desarrollando en torno a la caracterización de instrumentos específicos (Marín-Viadel y Roldán, 2014, 2013).

En coherencia con la filosofía de este proyecto para la elaboración de las propuestas utilizamos instrumentos de investigación basados en las artes visuales para proponer y describir los procesos de aprendizaje y enseñanza del grabado. Además de elaborar discursos visuales que sugieran cuestiones y respondan a preguntas en distintas dimensiones de la educación y cuyo trabajo muestre algunas de las cualidades estéticas que consideramos relacionadas a dichas técnicas.

GRABADO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

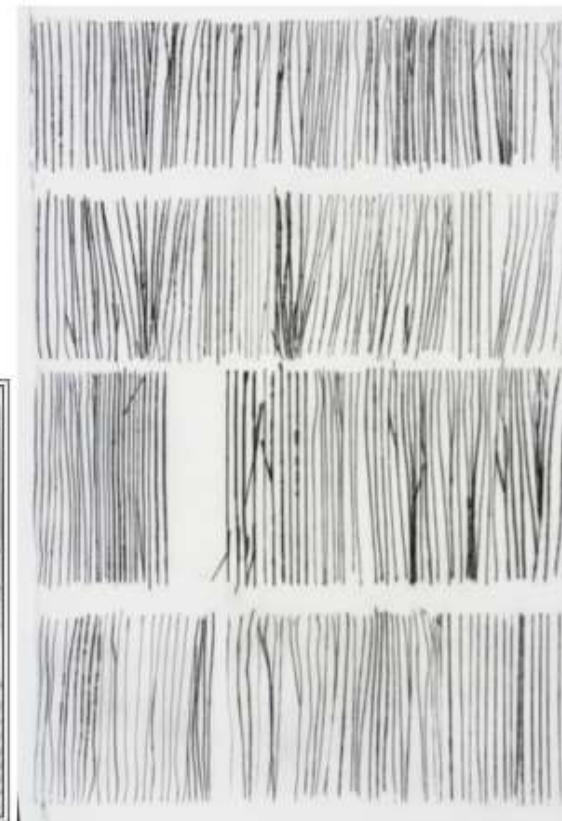
Hemos elaborado propuestas que describan los procesos, técnicas y herramientas que se utilizan en grabado en la formación del profesorado. Proponemos tres instrumentos fruto de una primera aproximación a los referentes y a los resultados que contienen estructuras que pueden ser útiles para el diseño de nuevos instrumentos de investigación educativa basados en el grabado.

El primero de ellos, al que denominamos Grabado a/r/ tográfico a partir de una cita visual, está compuesto por un grabado del siglo XVII, una referencia al alumnado y un grabado de la autora. Este instrumento sirve para proponer comparativamente ideas que tienen que ver con el análisis que se está realizando y que tienen implicaciones en los tres ámbitos de identidad a/r/tográficos: imágenes referencia del mundo de la investigación en grabado,

imágenes producto de la indagación y producción artística personal e imágenes producto de la intervención pedagógica. Este instrumento enfatiza la relación entre la identidad de la docente, investigadora y artista con el alumnado.

En grabado, tradicionalmente el uso de las imágenes que describen simultáneamente las sucesivas etapas que se dan en un proceso de estampación, se presentan como una narración visual. En nuestra segunda propuesta llamada Ensayo Foto- grabado narrativo simultáneo, desarrollamos un modelo de imagen similar que combina, el procesado fotográfico digital con algunas técnicas de grabado tradicional para componer imágenes que describan analíticamente, procesos relacionados con la enseñanza del grabado. Procesos que parecen interesantes para este tipo de instrumentos: procesos de aprendizaje, de enseñanza de creación, y cualquier otro tipo de proceso secuencial que se da en el ámbito educativo.

El principal uso de este instrumento será la descripción analítica de las fases intervinientes, técnicas, instrumentos y otras cuestiones, asociadas a diferentes procesos en la enseñanza del grabado. En nuestro caso lo utilizamos para explicitar en el discurso visual la combinación de la fotografía y las técnicas del grabado. Procedimientos con tradición en el mundo gráfico que han evolucionado notablemente y que actualmente ofrecen muchas posibilidades a los artistas gráficos.



Grabado a/r/tográfico a partir de una cita visual. Palau-Pellicer, P. (2014) Instrumentos, resultados y acción, organizado con tres fotografías de la autora y una cita literal (Encyclopédie de Diderot et D'Alembert).



La tercera propuesta aúna en la misma imagen la descripción de una herramienta propia del grabado, de su acción y del resultado gráfico impreso. El Ensayo Fotograbado evolutivo, lo utilizaremos para describir las sucesivas impresiones de una matriz tanto efímera como múltiple.

Los procesos descritos en este trabajo son el resultado de las experiencias llevadas a cabo en las aulas, del bagaje artístico de la autora y la intención de iniciar una línea de investigación que use el grabado desde el punto de vista de la “Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales”. En definitiva, pretendemos desarrollar experiencias ligadas a una técnica para provocar situaciones de aprendizaje que respondan a muchos de los retos que se plantean en el panorama de la Educación Artística.



REFERENCIAS

Barone, T., and Eisner, E. (1997), “Arts-Based educational research”. in J.Green, G. Camilli and P. Elmore (eds) *Complementary Methods for Research in Education*. Second Edition. Washinton, D.C.: American Educational Research Association, pp.75-116.

Bosse, A. (1645), *Traité des manieres de graver en taille douce sur l’airain. Par le moyen des eaux fortes, & des vernix durs e mols. Ensemble de la façon d’en imprimer les planches e d’en la presse, e autres choses concernas lesdits arts*. Paris, Chez le dit Bosse en l’Isle du Palais.

Calvo, C. (2011), *Obra gráfica*. Recuperado de internet el 18 de junio de 2014. Disponible en <http://www.carmencalvo.es>

Ensayo fotograbado narrativo simultáneo. Palau-Pellicer, P. (2014) Alumnas, organizado a partir de un fotograbado de la autora Alumna y tarlatana (2014) (izquierda) y una cita visual literal (Calvo, 2011) (derecha).

Irwin, R. I., and Springgay, S. (2008), "A/r/tography as practice-based research". In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge, pp. 103-124.

Join-Lambert, S., Préaud, M. (coord.) (2004), *Abraham Bosse, savant graveur: Tours, vers. 1604-1676*, Paris. [catalogue de l'exposition], Paris: Bibliothèque Nationale de France et Musée des Beaux- Arts de Tours.

Marín-Viadel, R. (2011), "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas". [Research in art education and arts based educational research: issues, trends and looks]. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, pp. 271-285.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2014), "4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales" en Marín Viadel, R.; Roldán, J.; Pérez Martín, F. (eds.). *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, 2014. [<http://hdl.handle.net/10481/34213>]

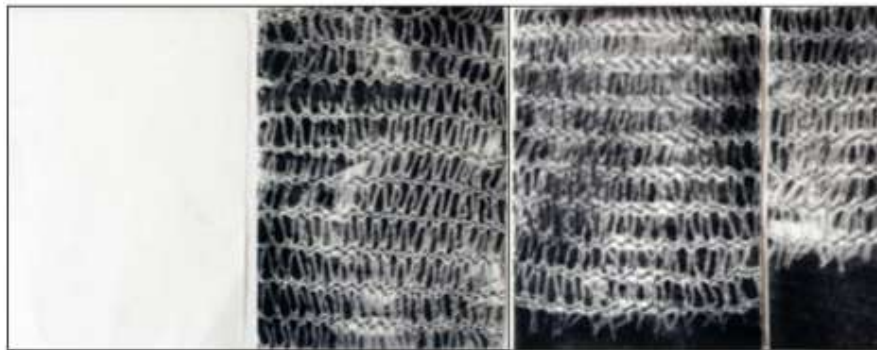
___ (2012), "Instrumentos y técnicas en las metodologías de Investigación basadas en las artes Visuales". En VV. AA. (coords) *Actas IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 1-28.

Palau-Pellicer, P. (2014), "Printmaking with university teacher training students" en Marín-Viadel, R.; Roldán, J.; Genet, R. (eds.) *Panorama de especialidades artísticas en investigación basada en artes y en investigación artística*. Granada: Universidad de Granada. [<http://hdl.handle.net/10481/34215>]

Pola, C. (2011), *Exposiciones*. Recuperado de internet el 13 de mayo de 2014. Disponible en <http://www.polacarmen.com>

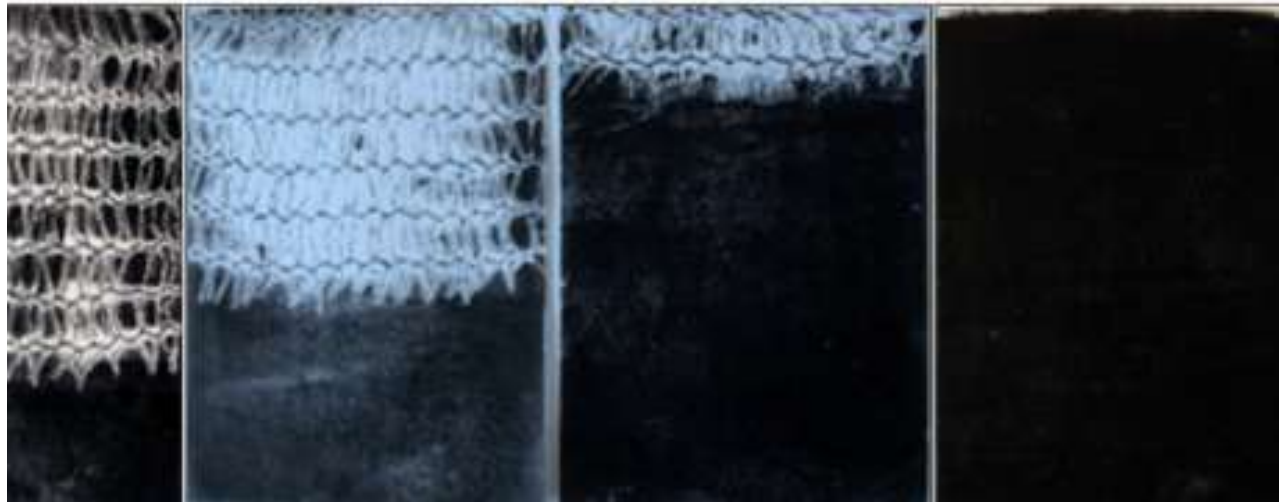
Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2012), *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. [Artistic Research Methodologies in Education] Archidona: Aljibe.

VV. AA. (1751), *Encyclopédie de Diderot et D'Alembert*. Bibliothèque Nationale de France. París.



Ensayo fotograbado evolutivo. Palau- Pellicer, P. (2014). *Procesos secuenciales en grabado*, organizado

a partir de una serie de seis monotipos de la autora, Red (2014) y una cita visual literal (Join-Lambert, Préaud, 2004: 215)



THE EDUCATING ROLE OF VISUAL ARTS

SANDRA PALHARES, UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA
SANDRAPALHARES@HOTMAIL.COM

Abstract

THE EDUCATING ROLE OF VISUAL ARTS

This article discusses contemporary visual arts education current changes. Visual Arts Education is frequently underestimated by most European Curriculum which often gave and still gives priority to other knowledge areas. Nevertheless, culture industries like museums and a wide range of culture and social organizations are doing the opposite, leading visual art education to an increasingly dissemination, even if it is always less than we all expect. This article also focus on a current shift and which seems to be a kind of paradox: visual art education services from alternative culture institutions are becoming integrated on school activities. By recognizing Visual Art Education Value, culture institutions are trying to develop different approaches in order to engage visual arts with communities. By informing and promoting creative thinking, they are trying to reach community involvement and, consequently, breaking down barriers when necessary. In a more and more globalized world, it is urgent to rethink culture, ethnical, social, economical and political diversities and here is where visual arts education can become a more active player. Art always allowed man to create different worlds in our world as Nelson Goodman affirmed. By creating new worlds, art offers

possibilities on new world perspectives and therefore it also might make possible a great miracle, which is the possibility of changing into a better world! Isn't that what next Documenta 14 is doing? Documenta 14, Kassel, considered the world's largest and most prestigious exhibition of contemporary art, will be held in Athens, Greece, and Kassel, Germany, under the following theme: Learning from Athens. Both - visual art education and contemporary art - seem to share this wish and determination in changing to a better world by implicating local, national and international community. And Art always seemed to be a great 'educator' throughout mankind history.

Keywords: Visual Art Education, Art, Culture Institutions, Change.

Visual Arts Education is frequently underestimated by most European Curriculum which often gave and still culture and social organizations are doing the opposite, leading visual art education to an increasingly dissemination, even if it is always less than we all expect. Nowadays a current shift seems to be a kind of paradox: visual art education services from alternative culture institutions are becoming integrated on school activities. By recognizing Visual Art Education Value, culture institutions are trying to develop different approaches in order to engage visual arts with communities. By informing and promoting creative thinking, they are trying to reach community involvement and, consequently, breaking down barriers when necessary. In a more and more globalized world, it is urgent to rethink culture, ethnical, social, economical and political diversities and here is where visual arts education can become a more active player. Art always allowed man to create different worlds in our world as Nelson Goodman affirmed. By creating new worlds, art offers possibilities on new world perspectives and therefore it also might

make possible a great miracle, which is the possibility of changing into a better world! Isn't that what next Documenta 14, Kassel is doing? Documenta 14, Kassel, considered the world's largest and most prestigious exhibition of contemporary art, will be held in Athens, Greece, and Kassel, Germany, under the following theme: Learning from Athens. Both - visual art education and contemporary art - seem to share this wish and determination in changing to a better world by implicating local, national and international community. And Art always seemed to be a great 'educator' throughout mankind history and perhaps that's

one of art's strength. I remember when I was a child I used to be fascinated by the art reproductions on media like magazines, newspapers, books or on TV. Sometimes, not very often, I was able to see them directly on Museums or galleries exhibitions and I was not disappointed. Honestly and just between us, I just got disappointed with Mona Lisa's scale when I got the chance to see it in Louvre. Where do I want to get with this point? Even though by that time the world was becoming more and more full of images, I still felt art images were different from all others. But what does make it so different and special? Along humankind history and for a long time, paintings and sculptures, were the only medium which allowed all kind of world representation. But then, throughout time, images production escape artist's control and, suddenly, everyone can produce images due to recent and amazing technology development. Not only images production became more accessible to everyone but its circulation on our contemporary globalized world also became more and more unceasing. Despite the fact, we live saturated by images, art often still stops our attention and often overcomes any other kind of image once, and often, we seemed to

give more attention to an art image than to any other, even when competing with spectacular images usually provided by entertainment and publicity industries. Still then and most of the time, art overcomes it. One of the art's strength, most of time, has to do with the benefit of doubt which is given to an art object. Whether we like it or not, whether we understand it or not, whether it causes any kind of emotion or sensation, we give art a second chance and we look again as if something has missed us at a first glance. By contemplating again we make an effort to decode a education programmes we can widen up and, hopefully, might reach all. As far I remember there is no other way of being more democratic than to provide the right to education. Museums, exhibitions have costs and there is always an entrance ticket to pay which is not affordable to all publics. Besides, its specific programmes suit an updated demanding audience which profile is quite different from a more general public. These art institutions are part of the so called culture industries and cannot survive without incomings, they have complex structures which need to be financed otherwise they are not sustainable and cannot open to public. I am not arguing about its nature or purpose. What I consider important to underline and point out is that education cannot be supplanted by any other kind of charged 'service', even if allocated in any sort of educational category offered by Museums. Museums can offer a wide range of experiences but so far it cannot offer a continuous programme as education provide. Both have different purposes, they cannot replace each other but they complement each other. This perspective of seeing education as a continuous process does not disregard any change on traditional educational processes.

Because of the Visual Art Education general lack on most European Curriculum it is difficult to demonstrate its impact and importance

and still remains a widespread adherence to its absence. Some may maintain that there should be alternatives to this increasing educational lack. I entirely agree and subscribe but it is still not enough. That's why the current shift above mentioned seems to be a kind of paradox once visual art education services from alternative culture institutions are becoming integrated on school activities where Visual Arts contents have been gradually decreased in most educational programmes. Some parents seem gives priority to other knowledge areas. Nevertheless, culture industries like museums and a wide range of hypothetical message or to perceive a sensation even if a purely aesthetic one. And that's when through contemplation it might happen the Visual Art educator role earlier mentioned. That's when we can really understand that moment as a chance for a change: the spectator's contemplation over art puts him in a position of a certain kind of vulnerability for difference and once we 'experience' the difference, we will be most likely to accept the difference! Visual Arts sometimes make it possible. When contemplating, we kind of meditate, reflect, consider and somehow absorb. In the end, we embody what we contemplate and therefore, we kind of accept it. Every day it happens the opposite, we are constantly zapping, passing by and seeing all and nothing, stopping where is most impressionable. Following the previous perspective, it is precisely the other way around effect which still makes art so strikingly: art traps us!

Now, if we start from the very beginning, from Visual Arts integration on education, it will be more likely to happen. By integrating Visual Arts on Curriculum programs, and on any kind of culture alternative educational services, it will be much easier to achieve the main goal which is to enable humankind to experience and accept differences. Despite the fact that Art Museums and its Educational Services

increased all over the world in the past years in our globalized and hyper-communicated world, differences seem to be increasing and becoming more and more evident and, even more strident. Here and now is where we should reconsider Visual Arts Education's role. If most of Curriculums decreased art role on it, its absence is being supplanted by the alternative art educational services. However, it is not enough and, unfortunately, it does not reach all as we would expect and, it is not 'all inclusive'. It is more likely to happen in developed urban and cosmopolitan cities like London where, immediately, we take as a good example Tate Modern active Educational Service. Returning to the beginning and picking the Documenta Kassel's sample we can also understand better how Visual Art education dissemination can happen and spread over society through different approaches. Sometimes, as this example illustrates it does not necessary need to happen in a school environment or through a planned political educational programme. It might be raise from unexpected and 'unofficial' education institutions like contemporary museums or rise from unexpected curatorial ideas like Learning from Athens. Documenta Kassel. Nevertheless, and as pointed out earlier, it is not reachable for all. Independently of any unpredictable political changes that might happen until the upcoming Documenta Kassel, one thing we can be sure: it will have more media attention than previous editions because of its assumed and obvious political aesthetic engagement. Regardless its predictable media impact, probably it won't reach all of us as education does. Despite being considered the world's largest and most prestigious exhibition of contemporary art, its audience is not as large as we wish even though is still quite impressive. And that's why it is so important to provide Curriculum with Visual Arts contents. In an unequal crescent Europe which "Learning from Athens. Documenta Kassel" seems to evoke,

education seems to be the right and the only way to get there. Only through become more aware of how Visual Arts education can benefit childhood development and how it contributes to encourage self-confidence, autonomy, difference and difference on expression itself. Once again, I recall: those who benefit from educational services are more often an elite or privileged because museums are located mainly in developed and wealthy cities. Even other kind of alternative Visual Arts community education programmes services are normally 'born' precisely on big multicultural and 'supposedly' more developed cities. But what happens with small communities which are far away from these centres? Portugal could be a micro metaphor for the macro unequal contemporary Europe posed through "Learning from Athens. Documenta Kassel": the interior Portuguese landscape resembles Athens and, on the other hand, big coast cities as Lisbon seem to have a parallel with Kassel. Should we keep going on perpetuating differences? The lack of equality or dissimilarity is the origin of world conflicts and we seem to forget it very often. If the Museums and the exhibitions are the only Visual Arts future alternative to traditional education programmes, instead of increasing its accessibility, it will make it even more difficult and less affordable for the great majority of European population. That is why I insist that Curriculum programmes should take Visual Arts integration in consideration and reformulate its content in order to widen up mentalities and hopefully minimize culture differences and, therefore, contributing and building a better world. A central issue of human rights education from UNESCO Constitution Visual Arts Education. With hope we can mediate contemporary issues in order to embrace a sustainable future. And, finally and hopefully, making a change for Europe's sake!

CONTEMPORARY ART IN THE TEACHER TRAINING. INTERNATIONAL COLLABORATION, STUDENTS' DIALOG IN VISUAL LANGUAGE

PATAKY, GABRIELLA
ELTE UNIVERSITY, HUNGARY

Keywords:

Contemporary art, teacher training, international collaboration, visual education, school practice

Abstract:

The presentation shows the artworks of an on-going contemporary art project between Hungary/Budapest&Finland/Rovaniemi based on the idea of Pataky Gabriella in cooperation with Seija Ulkuniemi. In addition to such traditional techniques as oil painting, graphics and modelling, visual artists freely experiment with unconventional materials, or employ customary ones in novel ways, and even the latest technology becomes a vehicle of expression as a matter of course. Using a variety of methods and materials, working in an experimental spirit, relying

on curiosity and seeking originality: these have indeed been the fundamental goals of the currently employed methods of arts instruction. With changing basic conditions, however, we must lay a special emphasis on their conscious use; we must refresh our repertoire, we must combine tried and tested exercises with new ideas, we must deal with the subjects from the perspective of contemporary man. The artist involves the viewer in the creative process, and occasionally makes him or her an element of the artwork, making the latter a joint enterprise, an “open work.” Most works of contemporary art are calls to a dialogue, an expression of opinion. Openness, an unprejudiced outlook, a receptivity to things old and new: these are key to a contemporary strategy in life. To develop our students’ creativity and innovative attitude, it is not enough to contemplate works of art in a passive manner: when we involve them in artistic creative processes, we ensure that the experience is consolidated through a multitude of senses. The examples of contemporary art provides new input for visual education, whether for project education or to attain adaptivity. Several of the qualities of the contemporary artist coincide with what is needed for good-quality visual education. The world transforms at an immeasurable rate, and education is hard put to keep abreast of the changes. Instead of the transference of data and knowledge, the emphasis should be laid on effective communication. We need to train educators who are aware of TODAY’s problems and can handle them. Making contemporary art part of teacher training curricula successfully engenders a modern outlook on the part of the trainees, and helps them to deal with the conflicts of the age, as well as identify with the profession they are learning. The presentation introduces the results and effects of a project that is based on the apparatus of contemporary art, and which has been in progress in the teacher training institutions of several European countries since

2011 (the InSEA World Congress in Budapest), emerging in an unusual dialogue whose language is visual.

RESEARCH AND PRACTICE IN THE 3-6-12 VISUAL SKILLS LAB

PATAKY, GABRIELLA

ELTE UNIVERSITY, HUNGARY

Keywords:

Visual education, pedagogical research, school practice, visual skills, children's artwork

Abstract:

Arts education and the study of visual skills in the light of a structure of competences "3612" is a workshop for the study of the visual skills of children aged 3–6 and 6–12. The workshop fulfils a double function at the university: in addition to research, it is also a creative centre, where experience in arts education is transmitted in the spirit of Huba Bálványos's work. Our projects focus on establishing a structure of visual skills, and on the aspects of the development of these skills. The structure and our research is in compliance with the European structure of competences, established by the ENViL research group, with support from InSEA Europe. The wide-ranging methodology of the evaluation of visual education forms the basis of our interest, the need for, and constant presence of, feedback guarantee the deliberateness and quality of the pedagogical processes. The poster summarizes the findings of the last three diagnostic inquiries, and seeks to identify interaction between visual education and the aesthetic of the environment in which day-to-

day education is carried out. The objective is to study carefully the minimal and optimal levels of development in the age groups 3–6 and 6–12, so that the best conditions for arts education can be determined. The areas concerned: Design Education in the light of construction skills, education on the built environment, and the development of plastic skills. For the field studied, I present the lessons of 3D evaluation exercises, to offset the dominance of 2D image making exercises in arts education.

THE DEVELOPMENTAL EFFECTS OF COMPLEX ART EDUCATION

PALLAG, ANDREA
HUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND
DEVELOPMENT, HUNGARY

Keywords:

complex art education, research and development , experimental programme, developmental effect of complex art education, Delphi method

Abstract:

In Hungary, within the TÁMOP 3.1.1. project entitled “21th century public education and development, co-ordination” a complex art educational program is compiled to support extra-curricular activities. In order to develop the programme, the Educational Research and Development Institute professionally manages and supports research and development activities during which complex developmental possibilities are experimented on in close collaboration with schools and based on their art educational practice. Connecting different scientific areas in education is not a new thought, so the aim to integrate different subjects or implement complex development has also been present in the Hungarian education system. Our school practice, however, is based on a disciplinary approach system. Complex artistic education is therefore also present in schools, but firstly, it

is not generally accepted, so it functions more as an experimental programme or as part of school experiments, supporting alternative pedagogical concepts, and secondly, complexity is interpreted in various different ways. Consequently, if the aim is to compile a complex art education programme, it would be of vital importance to clarify the interpretation of complexity and the conditions needed for its implementation. Prior to development, in order to assess the situation properly, it is worthwhile analysing issues backed up by research, issues which point to how we can interpret the concept of complex art education, how we can implement the complex art education within the framework of the formal school due to the lack of such tradition; what the conditions of a complex art education are and how the stakeholders relate to this complex approach. The complex art education and training pilot programme uses specific tools of art education, which interpret the art's roles of culture-transfer and creation, creativity, problem-solving, self-awareness and the role of social culture development in a complex way. According to the follow-up experience in school testing of the co-developed programme, on the one hand, we can precisely describe the impact of the programme, and on the other hand, we can thus formulate recommendations, which characterise the conditions of use of the complex art education programme. The development activities are supported by a variety of research. In exploratory study we examined the practice of complex art education by a source analysis method and by questioning teachers of art. We sought for the potential developmental impact of complex art education by a multi-cycle expert assessment method – Delphi method. The essence of the Delphi method is that it analyses and summarises the experts' opinion in several steps built one on another in order to reach a unified standpoint, a consensus regarding the given research problem based on knowledge and opinions of a circle of

people as wide as possible. The result of this latter, important research strongly supported the establishment of the developmental concept. The new school testing program will give answer how we can implement the complex art education within the framework of the formal school and how the stakeholders relate to this complex approach.



EDUCATION IN REMOTE VILLAGES OF PAPUA NEW GUINEA

SUSAN PATERSON



Figure 1 Yakabong village, PNG

New Guinea does not let all its explorers live to tell you about it. (Simpson, 1965:7)

When I returned from Papua New Guinea towards the end of 2013, I breathed a sigh of relief. Such were the emotions I felt after my brief encounter of 9 months in this wonderful land. I bring my stories to you as a torch bearer on behalf of the women of Papua New Guinea. The visionary women, who gave me their



friendship, opportunities and wisdom, were my colleague teachers. These ladies are powerful and fearless ambassadors for their country. One of my teaching colleagues said to me after we all witnessed the murder of two children by other children outside our small primary school, "I am not ready to give up on my country yet", her commitment to PNG is truly admirable and not unusual of educated women like herself, considering the adversity people in PNG deal with daily in the 21st century.

This paper and the accompanying exhibition of my photographs taken in the village of Yakabong, Morobe Province in Papua New Guinea documents a day in a remote village where dignitaries from all over the province gathered to open a remote school library for the 100 children of the village. The exhibition documents the opening of the library and the accompanying sing- sing, a traditional ceremony to celebrate the event.

During 2013 I was a pedagogical coach in a primary school in Papua New Guinea. I shared my years of experience as a teacher and university lecturer in education with my colleague teachers, and they shared with me their own education skills, aspirations and culture. My time in Papua New Guinea gave me great insights into Papuan New Guinean cultures, cultures so very different from our own. I also had the opportunity to see sublime landscapes, flora and fauna and of course the many different groups of Melanesian people of this magnificent country.

The geography of the island of Papua New Guinea, the second largest island in the world, spans flat mangrove swamps, savannah woodlands, and rainforests to the peaks of the snow mountains of Irian Jaya through the spine of the island; the Owen Stanley Range. The highest mountains Mt Wilhelm 15,400 feet and Carstenz Toppen

16,500 feet high are continuously shrouded in clouds and sometimes snow and have taken the lives of many a brave pilot. With this diversity of rugged landscape and few roads, it is no wonder there are 1000 different languages from more than 1000 tribes throughout this extraordinary country.

Bordering the equator, 400 miles south of it in fact, Papua New Guinea is largely tropical with very high rainfall, from 60 to more than 160 inches per year. It is home to an exquisite range of flora and fauna, much of it linked to our Australian species, through the 40 – 100 million years ago Gondwanaland connection, when Gondwanaland broke up under destructive seismic plate changes. The island lies on the volcanic "ring of fire", and is at the point of impact of the Indian- Australian and Pacific plates. This activity created Papua New Guinea's spectacular mountains which are covered in magnificent forests.

Our day together in the Yakabong village began with a long and tortuous journey across the rough and dangerous terrain of the Markham river valley. Our four wheel drive was expertly driven and guided by two of the elite Guard Dog security men. The journey took 2 hours from Lae, and we crossed many mountains and streams, often sliding through mud, terrifyingly close to sheer cliffs.

On our way to Yakabong, the scenery was breathtaking, as the photograph of the wild Red Ginger Torch Lily suggests. We saw many village people along the way, and I captured on camera two ladies with bush umbrellas sheltering from the rain.

Upon arrival at the Yakabong village, we were greeted as if we were royalty. More than 50 important education dignitaries had also arrived from all over the province to participate in the numerous

speeches which went for over 90 minutes after the sing-sing. Speeches are an oratory skill of Papua New Guineans, in fact talk as Diamond (2012:208) suggests it is a skill reflecting an emotional security, self-confidence, curiosity and autonomy as members of small scale societies. With no electronic distractions, community talk is an embedded social skill and one which is passed on to children.

Everyone in the village had prepared for weeks for the sing-sing, making costumes, building the stage for the speeches, and preparing a superb feast which concluded the opening of the remote school library. There are more than one hundred children in the village, who are educated by two volunteer teachers in one small classroom. One tiny library had now been added to the impeccable village and its surrounding gardens, a gift from a volunteer group of ladies and their network of parents and friends.

A child stared at me in horror, her first vision of a white woman, a ghost from a foreign land, her parents laughed at her trepidation. Nervously the villagers began the sing-sing behind a rod which marked the beginning of the ceremony. Men with traditional Kundu drums made music. Voices singing in a soft haunting melody, like wind rustling leaves, drew me into the life of the forest people who inhabited this pristine village. The music, the singing, the green face paint made from ferns, the leaves of the costumes all wove the special magic of the spirituality of these indigenous people.

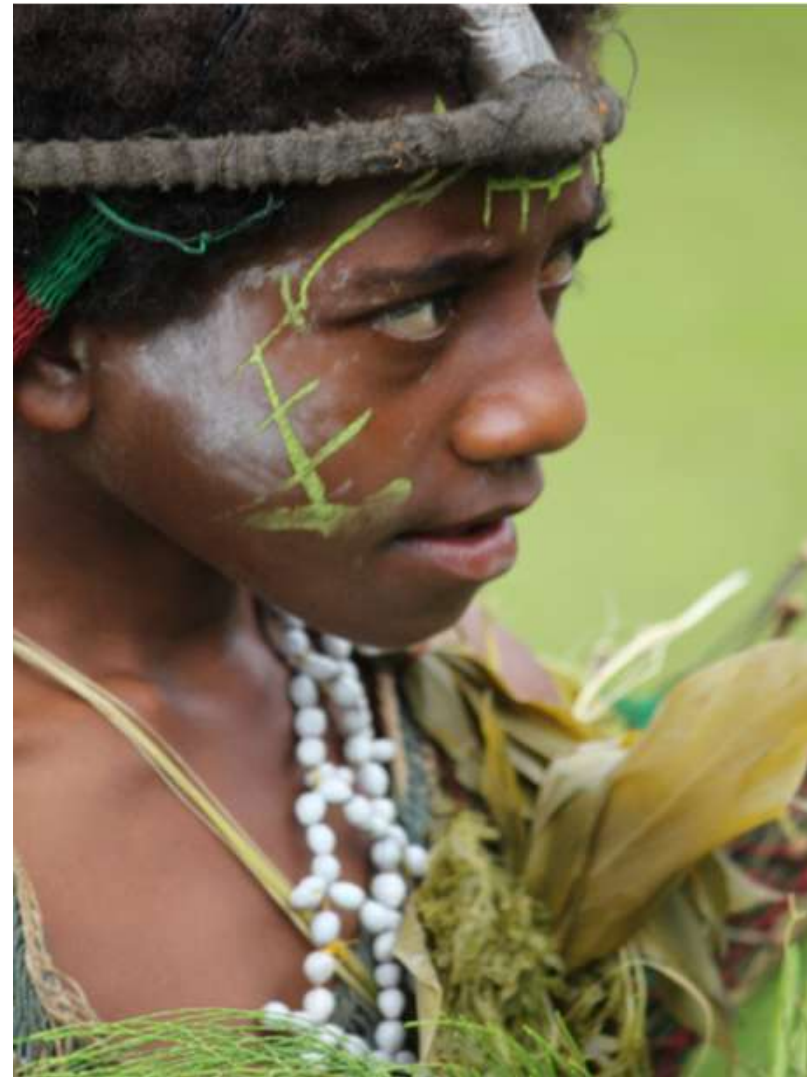


Figure 2 Young girl in sing-sing regalia

As I watched the sing-sing I wondered why anyone would want to leave this beautiful village so close to nature, so full of garden foods, pigs, and lovely people, for the violent materialistic world of the Papuan New Guinea cities. As I reflect on the photographs, I see

sadness in the faces of some of the adults which remind me of a lamentation, a concern for their children and what the future might hold for them after centuries as self-sufficient farmers. Would a library with books in the English language offer their children a better life than the harmony of this village?

This harmony contrasted with my life in the city as a single white woman. I would travel from my locked and guarded compound to my locked and guarded school, to the guarded supermarket. I was told never to walk around on my own and when I drove, I was to keep my car doors locked at all times. There was often violence in the cities as Rascols would commit various crimes. As an Australian it is important to realise that war is a traditional part of life in PNG, young boys are trained from an early age in tribal warfare and it was not uncommon to witness an incidence of violence, as I did early one Monday morning when boys from two rival secondary schools went to war and killed two of their own fellow students.

I had heard of the anthropologist Michael Rockefeller's death in 1963 on his second expedition to Papua New Guinea as part of the Harvard Peabody expedition into the Baliem valley. When I found the book *Gardens of War* by Robert Gardner and Karl Heider, published in 1968, that includes many of Michael Rockefeller's photographs, the photographs gave me some idea of how and why he was killed. Michael had been enchanted by life in Papua New Guinea, and he obsessively photographed the ritual wars between the Wilihiman Dani and the Widaia Dani tribes. His photographs describe how children from a very young age are trained to be warriors, throwing spears through hoops and learning to use the bow and arrows which are still prevalent throughout the country.

Papua New Guinea taught me a lot about cultural difference. As with any culture people differ, in their customs, their beliefs, their values and how they behave. In many world cultures, warring tribes are not yet fully prepared to understand themselves and others. To resolve conflict through reasoned dialogue, negotiation, respect and acceptance that other people are different, is a challenge for all educators world- wide.

On another day out, I accompanied two of Morobe provinces most respected educators and we travelled along the Markham River to visit three secondary schools, one a church school and the other two public schools. In all these schools there were serious issues which worried the two PNG educators; one school had not opened the boxes of books sent to them by the Education Department months earlier and the children were simply focused on bible study; another school had dedicated teachers, but the school buildings had dirt floors and were falling down; and in the other one, some teachers and the principal had not turned up to work that day, which was common practice in PNG. In this school the students and the few teachers who were there, had no idea it was PNG book week.

The challenges facing children born in remote villages in PNG are huge in terms of education. Their education relies largely on their parents and friends and volunteer educators who work for nothing with little financial assistance, resources or infrastructure. Foreign investment in PNG largely ignores the welfare of the local people and corruption is rife.

The primary school educators I worked with bravely faced the daily hardships of life in PNG by dedicating themselves to the education of children. Their initiative to work together to open a remote school library in the Yakabong village is testament to their hard work and

love of learning. These people of many different religious faiths, have a committed vision for the future of their children. They believe that through engaging children with books and reading, they can open their minds to the outside world, and in turn progress within their society can reap more peaceful rewards than the blind acceptance of violence. This vision was endorsed by those educated people of the PNG society who gathered together to celebrate the opening of the library. One hundred children sat patiently for a very long time listening to the speeches of their educated elders. Diamond (2012: 209) comments on the positive aspects of the child rearing practices in PNG society and more broadly of the hunter-gather lifestyle which worked tolerably well for our human species for over 100, 000 years, noting that it prepares people to face big challenges and danger while still enjoying their lives. His thoughts and my own observations raise many questions about whether life can be advanced by imposing western style education on societies who have worked out such a harmonious village life style. Still, more talk, more debate and more questioning can only be beneficial for anyone in this world.

I respect these men and womens' resilience and commitment to building a positive future for their independent Papuan New Guinean nation.

References

- Diamond, J. (2012), *The World Until Yesterday*, London: Penguin
Diamond, J. (2005), *Guns, Germs and Steel*, London: Vintage
Gardner, R. & Heider, K. (1968), *Gardens of War*, New York: Random House
Kohnke, G. (1973), *Time Belong Tumbuna*, Milton: Robert Brown/Jacaranda
Simpson, C. (1965), *Plumes and Arrows*, London: Angus and Robertson
Souter, G. (1963), *New Guinea: The Last Unknown*, London: Angus and Robertson

BUILDING PARTNERSHIPS FOR PROMOTING VISUAL ARTS TEACHER EDUCATION UNDER THE FRAMEWORK OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

VICTORIA PAVLOU & CHRYSANTHI KADJI-BELTRAN, VISUAL ARTS

EDUCATION/FREDERICK UNIVERSITY, CYPRUS

Abstract

The importance of the visual arts in the lives and future of pupils is traditionally underestimated. Visual arts education (VAE) has the potential to make a profound and lasting impact on pupils of all ages which is not only related to specific subject matter knowledge but more importantly to the development of imperative - for the 21st century - key competences and skills such as observing, envisioning, innovating, reflecting, critical thinking, reasoning, and creating. It also develops attitudes and values such as understanding and accepting diversity, active

citizenship and respecting nature and forms socially engaged and responsible citizens. As VAE provides people with equal opportunities to express their ideas, experiences and thoughts, it connects to people's lives and needs and it can effectively contribute in keeping pupils in school, engaging them in meaningful learning and promoting high achievement. It helps them become tenacious, team-oriented problem solvers who are confident and able to think creatively.

The same qualities are poorly addressed aspects of Education for Sustainable Development (ESD) as environmental issues and cognitive aims prevail teachers' preferences and priorities. Even though their importance is acknowledged, teachers often fail to promote soft skills, action and the affective aspects of ESD, because they feel unsure about how to do it. This common ground establishes a strong link between VAE and ESD. The synergy of the two leads to a win – win situation where these common attributes can be highlighted within the teaching and learning processes by integrating in VAE, thematic areas sensitive to environmental and social issues and using appropriate teaching methods. ESD is a major cross-cutting issue. It enables students to responsibly and actively create a sustainable world; transfers skills that enable people to achieve SD in a variety of contexts and areas of life. This applies especially to the use of natural resources within the limits of the capacity of the Earth system and to drawing intelligent solutions, creativity and vision for tackling growing social and global injustices. SD requires a mental and cultural change, which is reflected in the learning process, including a willingness to engage dealing with risk and uncertainty, empathy in situations of other people and solid judgment in future issues.

This presentation addresses current problems in offering quality visual arts education and discusses ways of developing and delivering teacher education programmes that can empower school teachers (primary and secondary) and teacher students in VAE within the framework of ESD. The model for the teacher education programme is based on the Pedagogical Content Knowing (PCKg) model (Cochran et al 1999) that gives emphasis not only to subject matter and pedagogical knowledge but also to the knowledge of the learners and to the knowledge of the environmental context). Important pillars of the proposed teacher education programme framework are:

a) Using adult education approaches: The training program is founded on innovative adult learning approaches. Adult professional development needs be continuous, lifelong, and based on adults' motivation to learn as a response to the perceived understanding of the need and practical value of learning. It takes into account individual differences among people, their experiences and it is self-directed (Trotter 2006). There are several models of continuing professional development:

professional communities of practice (PCP), action research, the transformative model, mentoring and coaching models, training, award – bearing etc. (Kennedy 2005). The proposed training program draws elements from several of the aforementioned models (e.g. first stage involves more formal teacher training and the second stage uses elements of action research and focuses on PCP in ways that will give the trainees the opportunity to implement what they have learnt). The proposed training program provides the trainees with opportunities for continuous and detailed information on the experience of teaching; reflection on the real-time interactive

relationship between theory and practice and receiving support by the PCP they will build together. Trainees will develop important general competencies, such as the ability to reflect and be involved in professional activities, decision making and theory building, self-development activities and enhancement of learning, professional practice by working critically in real situations as well as ESD competencies.

b) Bridging the gap between theory and practice. The second stage of the training programme will help the trainees to connect the theory with field experiences by developing a culture of collaboration between educators. This will be achieved by assisting professional networks, interchanging experiences and ensuring that teaching practice will be supported and enriched by peers. PCPs appear to hold considerable promise for capacity building, development of PCK and raising teachers' self-efficacy for teaching ESD (Kadji-Beltran, et al., 2013). Empowering teachers through collaborative approaches will support the successful enactment of the Educational reform as its progress depends not only on individual teachers but also on their collective capacity and its link with school-wide capacity for promoting children's learning.

c) The final focus of the teacher training is to enhance the teaching processes and enrich the students' learning experiences by enabling the school opening and by assisting the development of networks and collaborations between schools and local agencies and institutions that enhance teaching and learning with real life experiences. Connecting teaching activities with real life experiences with the support of the local agencies will be a prerequisite for the development of educational interventions in the final stage of the teacher training.

The presentation contributes to the on-going debate about the complex relationships between art practice, community participation and the environment, and explores ways to move away from traditional studio or classroom-centred teacher training into a critical stance towards the world and the need for collaboration with our peers for achieving common goals. Building partnerships in different levels and forms is proposed as a way forward to achieve quality VAE; partnerships between academics in different fields (VAE and ESD), between higher institutions and schools, between schools and local agencies/ institutions/ cultural organizations and lastly partnerships among teachers (professional learning communities) that will provide a long lasting support system for teachers to learn how and to continue to provide meaningful and valuable VAE to children.

References

Cochran, K., DeRuiter, J. & King, R. (1993), 'Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation', *Journal of Teacher Education*, 44: 4, pp. 263-272.

Kadji-Beltran C., Zachariou A., Liarakou G. & Flogaiti E. (2013), 'Empowering Education for Sustainable Development in Schools through Mentoring', *Professional Development in Education*, 40: 5, pp. 717-739.

ARTSCI: STUDENT'S SKETCHBOOKS FOR ART AND SCIENCE

PÉ CURTO, MAFALDA; DEUS, HELENA; TRINDADE, ISABEL - PORTUGAL

APECV is a Portuguese art teachers association founded in 1988. Its activities are in the area of visual arts education providing long life learning courses for teachers and learning opportunities for children; young people and adults through arts education and community arts projects based on raising awareness of the potential of arts for education for peace, citizenship, sustainable development and social cohesion. In response to the invitation to participate in the Eksperimenta 2014, APECV launched in November 2014 a national contest to involve teachers and students in the Eksperimenta! 2014 Art & Science. The call for participation was spread out in the Portal of the Ministry of Education and through APECV web page and newsletter. The contest called for proposals to make artworks under the topic of Art and Science stressing out deep reflection about the place and roles of arts and sciences in the next future with a special interest in interdisciplinary projects that convey a reflection about the links between arts and science face to the challenging issues of our society. The work submitted by Portuguese students from Secondary School Virgilio Ferreira (28 students) under the

coordination of the visual arts teacher Isabel Trindade also in Lisbon and School D. Fernando II in Sintra (9 students) under the coordination of Science teacher Helena Deus) integrated a great set of Sketchbooks with student's perspectives about the potential of artistic thinking and representation processes to understand the world and its scientific interpretation. Sketchbooks were used for inquire, reflection, personal views about information and aesthetic understanding of science concepts. Sketchbooks are widely used by artists (work journal, cahier d'artist) as well as by scientists (scientists' field notebooks) and educational theorists claim their interest to promote creativity in learning environments. Contemporary artists are also exploring this support in their work in progress and as a final product. In secondary art courses in Portugal, sketchbooks are a common practice and more and more, science teachers are using them with their students with very good results in terms of motivation and ownership of the learning process.

REASSEMBLING DRAWING: AN ALTERNATIVE VISION FOR ART EDUCATION

PELAYO, RAQUEL
UNIVERSITY OF PORTO, PORTUGAL

Keywords:

Visual Art, Drawing, Art Education, Cognition

Abstract:

Art is a field that lives immersed in a complex dynamic between the need of regression (stabilization) and the desire of vanguard (destabilization). Education, in its turn, is also in a continuous negotiation between the transmission of the cultural legacy (the past) and the development of skills and competences necessary to challenges ahead (the future). It behooves us to a continual rethinking of art, as much as of education. It's concern of all of us the macro-structures design that shapes education. Does it fit or not present education needs? Increasing voices criticize the gaps and shortcomings it shows. One of those transversal and repeated critiques concerns the imbalanced way analytical, rationalist and logic thinking deals with more interpretative, non linear and intuitive thinking within curricula. This problem connects directly with formal art education in the education system. Instead of claiming, again and again, that good sense should prevail from decision makers, blinded by their education

under such rationalists premises, I propose precisely the opposite. Maybe we should make our own homework. Maybe we should face our present shortcomings, our weaknesses and gaps so that we get stronger and our voice becomes clearly audible. In fact it's reductive to think that the cause for the lack of relevance of artistic education we are facing today lies exclusively on the top down regulation processes we referred to. The problem contours are much more complex than that. This communication will try to spot and deal with the main constraints that can be found within the art education itself and will discuss the internal serious obstacles we are facing. We expect to contribute to the needed profound rethinking of visual education. Departing from the idea that drawing is at the core of visual education, once it occurred continuously since the beginning of formal art teaching, some questions will be explored: What philosophical paradigms have been used historically in drawing? How are we dealing with those multiple views today? What can we do to find some internal coherence to the multitude of drawing visions and visual education today? How can visual education address to and relate with other areas of education? Conclusions will point to the importance of building a new vision of drawing that assumes its importance as a nuclear area in visual art education once it has the power to solve important current shortcomings and make the case to increase art in curricula. Drawing can be larger than art and surpass the high walls that surround art apart from everything else, generating transversality in curricula.

REMAKE DE OBRAS DE ARTE: A NEW LOOK THROUGH PHOTOGRAPHY

PAULA PENHA, ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS - TEJO, PORTUGAL

Summary:

Art Education encourages the construction of personal identity and allows the development of the intellectual, social and cultural skills of the individual. Through the analysis and interpretation of the work of art is possible the development communication abilities such as problem solving, critical thinking, formulating opinions and value judgments.

Developing a project based on works of art presents an extensive range of possibilities and allows its experimentation in various fields of action. The remakes of works of art through photography have been developed by various contemporary artists such as Cindy Sherman, Yasumasa Morimura, Thomas Couture, Eleanor Antin or Vic Muniz. The starting point for the projet “Remake of Works of Art” was the reinterpretation of artworks through photography; it was developed by students of the Graphic Design Vocational Course in Cacilhas-Tejo Secondary School.

The first editions of the project, held since 2009, were developed on the pretext of creating an advertising campaign of a real product, while in recent editions the project was based on the reinterpretation of the work of art and its relationship to the present day and our society.

As regards the implementation of the project, the classes form groups of 2 or 3 elements and each team is responsible for the design, production and photographic image processing. The selection of works of art is the responsibility of each team, with the support of the discipline of History and Culture of Arts, choosing the most appropriate work to the concept of their work.

This project, in its various editions, set in motion a new look at the work of art, fostering team work which required, in most cases, collaboration and coordination of the whole class. This project required a great deal of planning and conceptualization including performing some photo sessions outside the school and outside of school hours. A high attention to detail to ensure that all requirements were met was still needed, such as the environment, scenarios, props and lighting.

Keywords: art education, photography, interpretation, art work, remake

UN BOSQUE: LA APROPRIACIÓN DEL ESPACIO COMO ESTRATEGIA MOTIVADORA

PEÑA ZABALA, MIRIAM; ALAZNE PORCEL, ANA RACINES, MIREN JOSU ARRIOLABENGOA, AINTZANE CAMARA (UPV/EHU, BIZKAIA, SPAIN)

Un bosque: La apropiación del espacio como estrategia motivadora

La siguiente comunicación se enmarca en la práctica docente experimentada en el ámbito de didáctica de las Artes en el Grado de Educación Primaria de la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU.

Esta propuesta responde a la necesidad de repensar los espacios de la Escuela de Magisterio. Observar los lugares en los que convivimos día a día, destacar sus valores educativos y utilizarlos como herramienta didáctica para el desarrollo del ejercicio docente.

Del mismo modo y como estrategia de motivación en el área de Didáctica de la Plástica donde hemos podido observar una gran desvinculación y desinterés por parte de los futuros docentes, se subraya la importancia de empoderar al alumnado y hacerlo protagonista de un espacio que es suyo.

Con este fin, se presenta una actividad de una hora y media que vincula diferentes plantas del edificio, donde un grupo de noventa alumnos dividido en grupos de diez, se convierte en responsable de crear un bosque usando la lana como material estructural. Este material tiene una gran capacidad transformadora ya que permite ocupar el espacio construyendo como si de una jaula se tratase.

A partir de unos ovillos ordenados y envueltos según lo estipulado, tímidamente la lana se abre camino hacia creaciones únicas en un espacio lleno de posibilidades.

Palabras clave:

motivación, trabajo cooperativo, intervención del espacio

Autoras:

Miriam Peña Zabala
Alazne Porcel Ziarsolo
Ana Urrutia Rasines
Miren Josu Arriolabengoa
Aintzane Cámara

UPV/EHU, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Escuela de magisterio de Bilbao.

Práctica desarrollada en el marco del proyecto "Más allá del aula" Subvencionado por la UPV/EHU

Experimentar

construir crear

Experimentar la forma en la que nos situamos nosotros mismos en relación al otro... genera fomentar **sentimiento de pertenencia** hacia un grupo.

Experimentar con los recursos estructurales de nuestro entorno... genera **reflexionar sobre la funcionalidad** de aquello que nos rodea

Experimentar con el material y sus cualidades... genera ser conscientes de las **posibilidades del material**; generador de espacios, adaptable, polivalente...

Experimentar con los recursos estructurales de nuestro entorno... genera **reflexionar sobre la funcionalidad** de aquello que nos rodea

Experimentar con el juego y sus posibilidades ... genera **proponer espacios de aprendizaje lúdicos** y de divertimento

Experimentar sobre los usos del espacio... genera **observar el espacio** que ocupamos, los itinerarios y las posibilidades que estos generan



experimentar

Construir

crear

Construir redes a partir del material proporcionado... genera conexiones entre los participantes del grupo

Construir conjuntamente un espacio... genera una valoración y aceptación mutua de las aportaciones generadas, todo el equipo participa activamente

Construir una instalación a escala real... genera una conciencia del espacio que habitamos, un lugar de convivencia donde crear espacios de encuentro

Construir con materiales mínimos... genera propuestas abstractas alejadas de estereotipos, se construye tomando como base las características del espacio

Construir una actividad lúdica... genera ilusión ante el espacio creado, se vislumbra una actividad divertida en la que se juega durante el proceso de creación

Construir *insitu* una propuesta anteriormente imaginada... genera compromiso hacia el proyecto, el equipo se implica en conseguir la tridimensionalidad proyectada



experimentar construir

Crear

Crear un espacio de transformación...
genera una **participación activa** de los
espectadores: Interactúan con la
instalación

Crear una instalación habitable...
genera **sentimientos de pertenencia y
cobijo** con otros usuarios del mismo
espacio: Se accede a la obra y se deposita
una experiencia

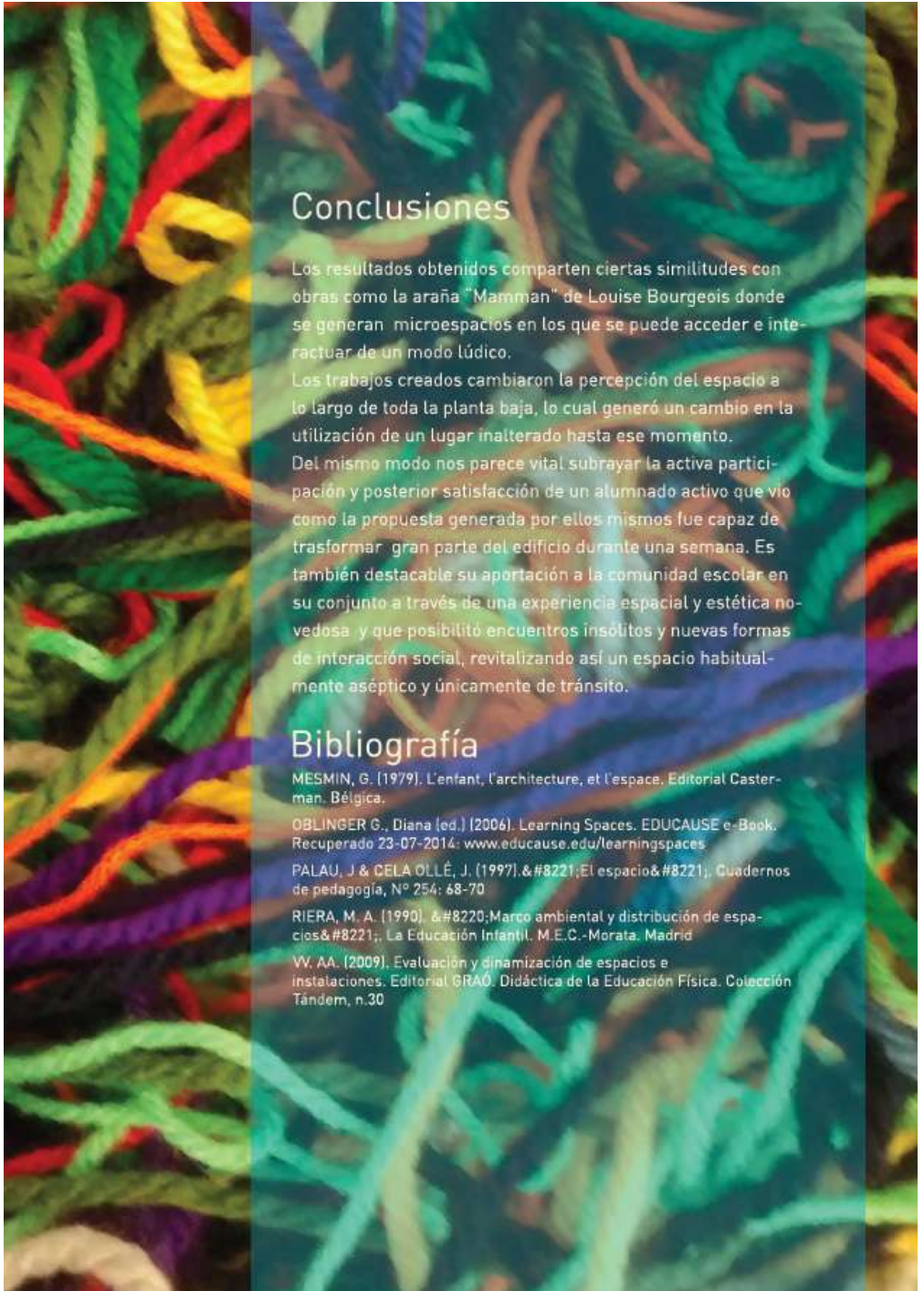
Crear una instalación
interactiva... genera la
posibilidad de **invitar al
espectador** a seguir
creando hasta finalizar el
material

Crear un habitáculo en un trayecto inesperado... genera
valorar espacios alternativos dentro de una estructura
establecida: la pieza nos invita a rodearla, adentrarnos
en ella y alejarnos de los trayectos preconcebidos

Crear un espacio de reflexión... genera un
momento de **parar y valorar** el potencial de
aquello que creamos: Nos sentamos entorno a
una estructura envolvente que sugiere
intimidad

Crear una propuesta para ser vista de un
único punto... genera **empoderamiento de un
espacio** anónimo: La pieza solo se entiende si
nos situamos en un lugar concreto





Conclusiones

Los resultados obtenidos comparten ciertas similitudes con obras como la araña "Mamman" de Louise Bourgeois donde se generan microespacios en los que se puede acceder e interactuar de un modo lúdico.

Los trabajos creados cambiaron la percepción del espacio a lo largo de toda la planta baja, lo cual generó un cambio en la utilización de un lugar inalterado hasta ese momento.

Del mismo modo nos parece vital subrayar la activa participación y posterior satisfacción de un alumnado activo que vio como la propuesta generada por ellos mismos fue capaz de transformar gran parte del edificio durante una semana. Es también destacable su aportación a la comunidad escolar en su conjunto a través de una experiencia espacial y estética novedosa y que permitió encuentros insólitos y nuevas formas de interacción social, revitalizando así un espacio habitualmente aséptico y únicamente de tránsito.

Bibliografía

MESMIN, G. (1979). *L'enfant, l'architecture, et l'espace*. Editorial Casterman. Bélgica.

OBLINGER G., Diana (ed.) (2006). *Learning Spaces*. EDUCAUSE e-Book. Recuperado 23-07-2014: www.educause.edu/learningspaces

PALAU, J & CELA OLLÉ, J. (1997). El espacio. Cuadernos de pedagogía, Nº 254: 68-70

RIERA, M. A. (1990). Marco ambiental y distribución de espacios. La Educación Infantil. M.E.C.-Morata. Madrid

VV. AA. (2009). *Evaluación y dinamización de espacios e instalaciones*. Editorial GRAÓ. Didáctica de la Educación Física. Colección Tándem, n.30

PHOTOGRAPHY AS A MEDIUM OF COMMUNICATION WITHIN THE CAMPAIGN FOR RAISING AWARENESS OF CONTROLLED CONSUMPTION OF TELEVISION CONTENTS

SIBILA PETENJI ARBUTINA AND JELENA KOVAČEVIĆ VORGUČIN, THE
HIGHER TECHNICAL SCHOOL OF PROFESSIONAL STUDIES, SERBIA

Abstract

This photography essay presents sociological aspects of a community which is confined due to turbulent political-economic circumstances. Previous researches led to the conclusion that the media culture is on an extremely low level in Serbia, and that it can have a strong influence on the general development of the society, starting from the youngest segment of the population. The mass media are often more important educational institutions than schools, because they surpass schools in terms of audience size, time and interest dedicated to their audience as well as a

wide variety of the content offered. Therefore, the influence of television as a mass medium might be even equal to the influence of educational institutions.

The aim of the project is to use the conceptual authorial photographs of children to emphasise the importance that the impact of visual art has in delivering the message, its role in education and in raising awareness of universal social problems.

Key word: children and TV, conceptual photography, education through photography, space exhibiting, media literacy

Socio-cultural Needs in Turbulent Areas

The institutions established by the society have a key role in the process of developing cultural needs, but family or background have a significant impact on the development and bringing up of an individual. Therefore, the expansion and adoption of cultural needs might be spontaneous or organized.

The authors consider that the photographic image also has a great impact in all its forms, and it is sometimes received on a subconscious level, without thinking.

However, if culture is marginalized due to volatile political and economic factors in an area, the development of cultural needs of an individual is also neglected, which eventually leads to a cultural crisis of a whole society.

Golubović Z., Scientific Adviser at the Institute for Humanities and Professor of Social and Cultural Anthropology at the University of Belgrade, notes: "Culture in Serbia has been marginalized and it is at an extremely low level, which is evidenced by the fact that only a

quarter of the citizens understand its meaning in everyday life." (Golubović, 2010, <http://www.srbijanet.rs>).

Photography/Communication/Education

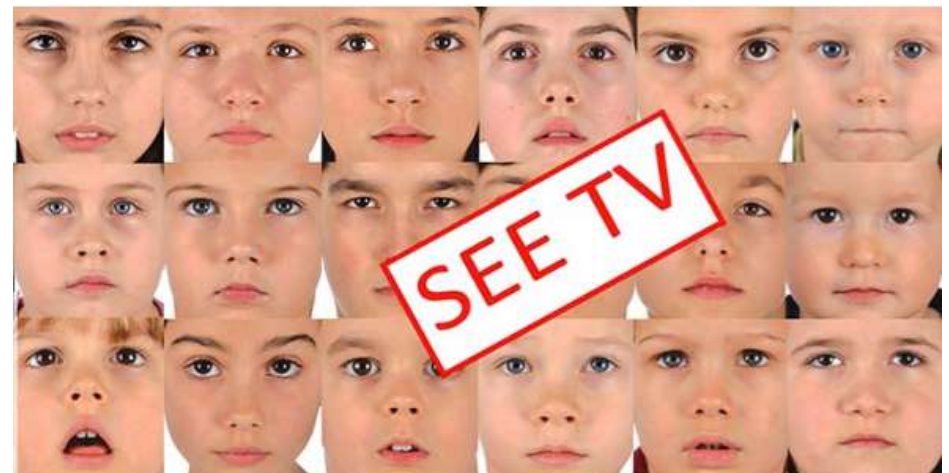
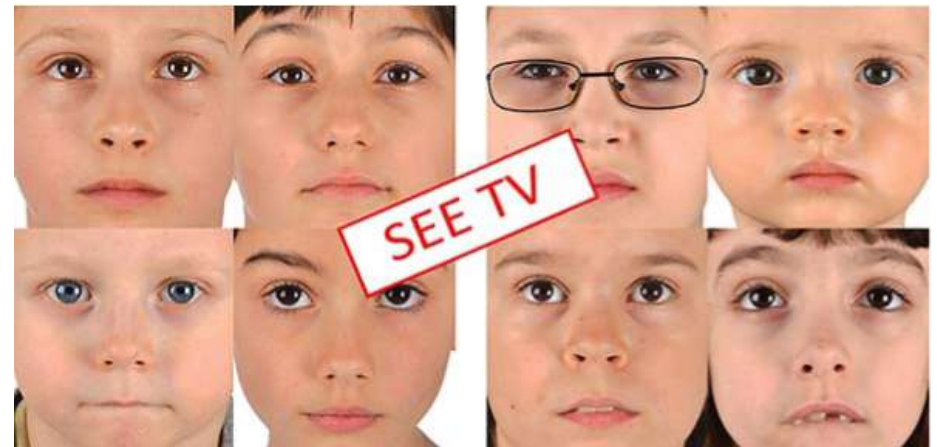
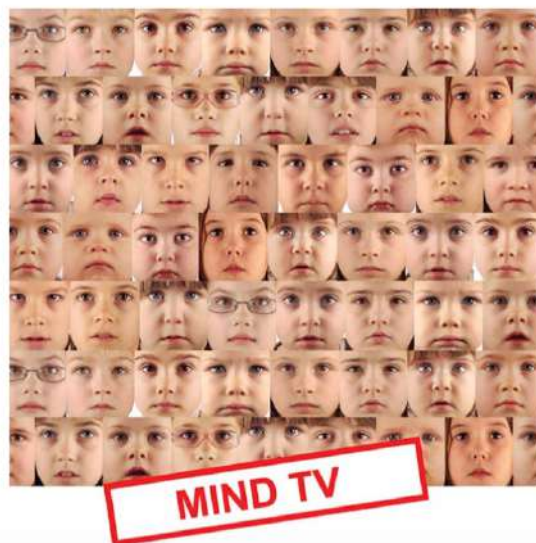
In the paper, authors present a number of stages involved in the conceptual project which is designed to last over a longer period of time in order to facilitate dissemination of information. This is the fourth year of this on-going project which consists of a theoretical study and a practical visual part. The main goal of our project is to focus on the meaningful use of television and to raise the level of media literacy with the purpose of better socialization and a healthy lifestyle of a child living in the postmodern era.

First, a survey was carried out in several preschool institutions. This resulted in obtaining the necessary information on the habitual use of the medium of television in children and their carers-parents.

Further, an overview of the visual part of the project was made, which consisted of photographs in various dimensions, ranging from miniature to large dimensions, and following various exhibition principles in both galleries and alternative spaces. Using photography as an educational tool, non-standard exhibiting formats, and alternative exhibition principles are aimed at achieving a higher level of information, in order to draw attention to a certain social problem.

The motif on the authorial photographs is children's portraits taken while they are watching different television contents, with emphasis on their emotional response. The enface close-up portraits put a child's frozen facial expression in the focus of interest. We show the hypnotic effect of television on a child, as well as total absence from the reality. The children are crammed into and trapped in a square

frame. Inside of it, they do not have space around themselves, suggestive of the impossibility of moving and thinking freely, and the fact that they can easily become slaves of television and the media is pointed out. With the use of a close-up and by putting it in a format, attention is drawn to the centre of the face, with a special focus on eyes. The look is not directed towards the camera – the observer, but somewhere in the distance, above the camera. It seems that the children are looking through us, by which we show their seclusion from the real world. We draw attention even more by using slogans: MIND TV; SEE TV; WATCH (OUT) TV; THINK TV; ATTENTION TV; COMMUNICATE TV; TALK TV; FEEL TV...





institutions involved in children development as well as at venues where children spend a lot of time with their parents/carers, which refer to outdoor spaces .

Indoor: playrooms, schools, galleries,

Outdoor: sweets' shops, shop windows, stickers on zebra crossings, billboard of the children theatre, billboards on streets, kindergartens

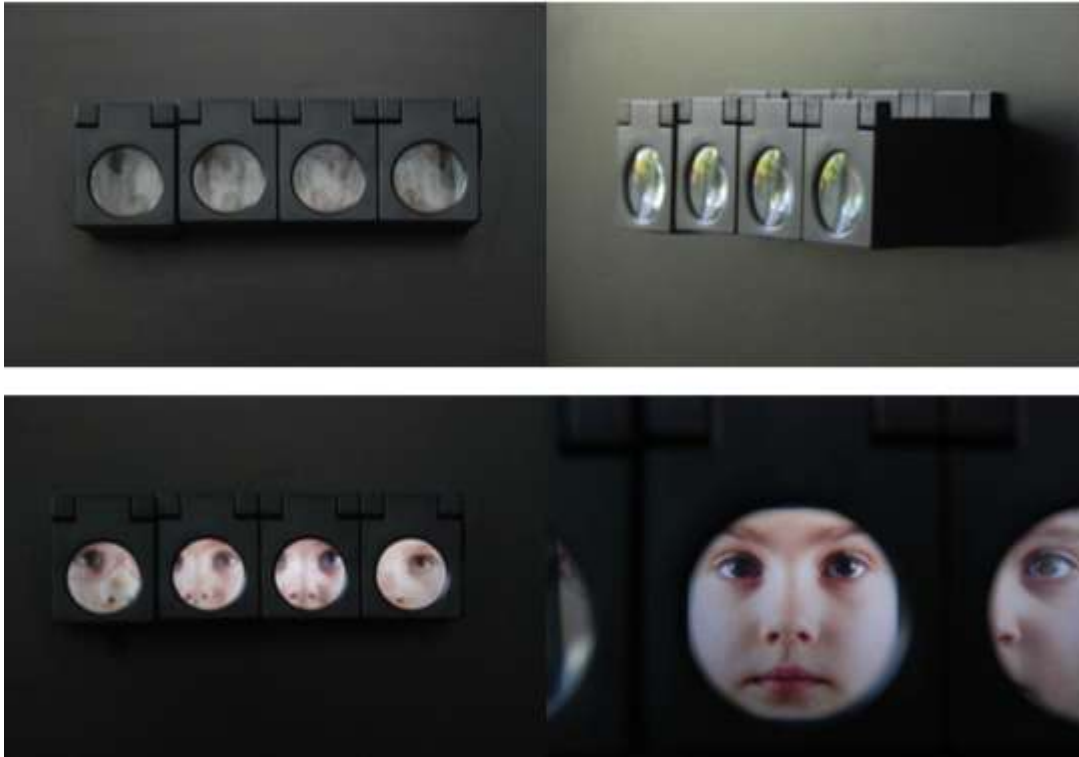


Modalities of reaching the target audiences

With the aid of a variety of exhibiting principles, the attempt has been made to attract attention of as many people as possible from a variety of cultural and sociological backgrounds. This is the reason why besides gallery venues, alternative solutions are used which are based on the principles of Guerrilla marketing. The aim is to show the project at as many places as possible in a number of towns.

The children's photographs in the form of stickers were placed together with informative/educational brochures on visible spots in

Moreover, miniature formats of the photographs in a form of object-installation were exhibited in non-gallery spaces such as children indoor playgrounds. A photograph 4x4cm is looked at through a magnifying glass placed in a black box. Led lights illuminate the photograph inside the box during a period of about 20 seconds. The viewer is offered a choice to reactivate the light by pressing a switch which invites him to interact with the work.



Interactive photoinstallation placed on playrooms



Using space as advertising principle, work in progress

Besides atypical exhibiting principles, works in 1mx1m dimension were displayed at large gallery venues in several Serbian cities and towns. Besides the visual part, open discussions were organised with the topic of “Children and TV” with participation of experts on this topic. The exhibitions attracted numerous audiences of various ages, the media in particular, whose involvement contributed to the dissemination of awareness of this problem in the public.



Opening exhibition ceremony, Gallery KCNS (Cultural Centre of Novi Sad), September 2014. The opening hosted by Sanja Kojić Mladenov, Director (Curator- Art Historian) at Museum of Contemporary Art Vojvodina in Novi Sad



Exhibition in the gallery of Association of Fine and Applied Artists, Kraljevo, Serbia



Exhibition in the Gallery of Contemporary Art Lazarevac and educational discussions on the subject, Lazarevac, Serbia

The importance of the medium of TV is particularly emphasised due to the fact that its consumption is the highest, even though there are newer and more advanced information-technological achievements. The already realized part of the project was used for an analysis of the results in the last stage of the project, which led to the conclusion that the response to the entire visual expression campaign was extremely positive, and action as such very useful indeed. The results obtained speak in favour of widening and continuation of the project, both on a greater number of sites locally as well as in other communities in Serbia with the aim of guiding people towards a meaningful consumption of the television medium.

Biographies



Sibila Petenji Arbutina, born 1976, is a lecturer at the Higher Technical School of Professional Education, Novi Sad, Serbia. She teaches photography courses: Applied Photography course and Theory and Visual Elements of photography and fine arts, Drawing and Illustration. She holds a MS in Graphic Art at Academy of Art, Novi Sad. She had 14 solo and many group exhibition. Participated at 10 international conferences. Her professional fields of interests are photography, graphics, painting, and multimedia art. Email: petenji@vtsns.edu.rs



Jelena Kovačević Vorgučin, born 1975, is an assistant professor at Academy of Arts in Novi Sad, and lecturer at the Higher Technical School of Professional Education, Novi Sad, Serbia. She teaches photography courses: History and Aesthetic of Photography and Documentary Photography. She holds a MS in Photography at Faculty of Applied Arts in Belgrade. She had 11 solo and many group exhibition. Participated at 4 international conferences. Her

professional fields of interests are photography, advertizing, design, and multimedia art. Email: jelka.photo@gmail.com



CREATIVE PARTNERSHIPS – ARTISTS IN SCHOOLS’: REFLECTIONS ON THE OUTCOMES OF A COLLABORATIVE PROGRAMME BETWEEN ART TEACHERS, PUPILS AND ARTISTS IN CYPRUS

PHIVI, ANTONIOU; MARKIDOU, TEREZA & THEOCHAROUS-
GKANTZIDOU, GIANNA MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE,
CYPRUS

Keywords:

Art education, partnerships, action research, Cyprus

Abstract:

Supporting the goals of art education and enhancing children’s creative development and learning through art, have been two major goals of the Cypriot Society for Education through Art (CySEA). In light of this, CySEA has developed a novel, art-based, voluntary program, entitled ‘Creative Partnerships –

Artists in Schools', following the steps of similar programmes conducted with success in the United Kingdom (Creativity, Culture and Education (CCE), 2002-2012) and other European countries. The programme, funded by the Cultural Services of the Ministry of Education and Culture of Cyprus, attempts to involve local and contemporary artists, art educators and pupils (aged four up to eighteen), into creative collaborations in the context of art lessons. It aims to help all participants develop qualitative partnerships with one another and to enhance children's development of creative thinking and creative expression through art lessons in Cypriot schools.



"A língua do Boi", Paulo Emílio Pinto
& Dori Nigro, Lisbon, July 2015

A LÍNGUA DO BOI

PINTO, PAULO EMÍLIO; NIGRO, DORI - COLETIVO TUIA DE ARTIFÍCIOS;
PERNAMBUCO, BRASIL

The Ox language: A legend of "Bumba my Ox."

In Brazil, especially in the Northeast the "Bumba my ox" or "Ox Bumbá" is a popular celebra;on composed of human characters and fantas;c animals, and brings together European, African and indigenous influences. In every part of the country, the ox gets different names: Calemba ox; Seahorse; Kings ox; Painted ox; De Mamão ox; Litle ox, etc.

Researchers believe that the celebra;on was began in the Northeast in the seventeenth century, during the cattle cycle when cattle had great importance either symbolic and economic. At the same, the animal was created by seQlers who were served by slave labor. A legend in which the Bumba-meu-boi is based reflects this social and economic organization. It tells the story of a couple of slaves, Father Francisco (Chico, MaQhew, Benedito etc.) and Mother Catirina. Pregnant, Catirina have the desire to eat the tongue of an ox, because if she wouldn't eat it, the child could be born with the animal's face. Chico, afraid of this prophecy, complies with the desire of his wife, and starts to kick off the tongue of the most beautiful ox. Thus the animal dies. The owner of the farmhouse (Captain, Master) discovers and became



sad and angry at the same time and wanted to punish them for the incident. In order to try to resolve the conflict they tried to raise the ox asking for the help of healers (Indians), who gave life to the ox, celebrating the event with the whole community. Depending on the version, other characters can be incorporated, such as priest, nun, folk healers, doctor, devil, jaragua, Cazumbá etc. The essence of this cultural event involves: satire, comedy, tragedy and drama, showing the contrast between the fragility of the human being and the animal power. Both represent the people and their merry way to experience the mishaps of life. The popular traditions reveal much more meanings than we can imagine. They are patchworks of the same ancestor quilt. Wanting to sew these patchworks of ancestry that unites us, "Crummy ox" was born, from the minds, hands and hearts of people linked to the daily lives of APECV (Teachers' Association of Expression and Visual Communication). Building this ox, as well as revealing the strength of an ideal and collective work, shows the desire to bring together people who are sensitive to the arts and popular culture. Recalling that game we intend to present the "crummy ox" and "object / subject" of media; on between participants of events that focus on the creative process, inviting them to perform, interacting festively. The Ox is, for us, the symbol of the popular creativity endurance before the imposition of the great visual spectacles and culture models presented by the media.

Playing mates: Dori Nigro, Elias de Lima, Isabel Mota, Norton Côrrea e Paulo Emílio (Coletivo Tuia de Artíficos).

Special guest: Júnior Natureza (Musician and Brazilian actor).

OBRA DE ARTE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

PEREIRA, ANABELA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GENERAL HUMBERTO DELGADO, LOURES,
PORTUGAL

Palavras chave:

Obra de arte, interpretação, construção de sentidos, apreciação artística, artes visuais

Resumo:

Esta comunicação apresenta uma atividade levada a cabo com alunos do 9o ano de escolaridade na disciplina de Educação Visual. Foi concebido um programa de mediação artística assente num conjunto de procedimentos que visam estimular o diálogo sobre a obra de arte e analisados os resultados da sua aplicação. Para isso, foram utilizadas obras de artistas como: Edward Hopper, René Magritte, Edvard Munch, Henri Matisse, Lucian Freud e Martha Telles, organizadas segundo eixos temáticos. No momento de conceber uma atividade para explorar a dimensão da produção de sentido na interação com a arte foi pensada a sua relação com os seguintes marcos teóricos: as teorias do desenvolvimento estético de Michael Parsons e de Abigail Housen, os modelos de interpretação da obra de arte de acordo com Edmund Feldman e Terry Barrett e a fenomenologia da experiência estética segundo R. L. Jones cuja

influência foi determinante nos estudos de Boyd White no que se refere à natureza dos encontros individuais com a obra de arte. Os alunos foram expostos a uma apresentação de seis conjuntos de diapositivos organizados por pintor e constituído por três imagens, e incentivou-se o diálogo sobre as obras porque uma das dimensões essenciais da educação artística envolve falar sobre arte, de acordo com a hipótese defendida por R. L. Jones (1979) de que as interações dos participantes com as obras de arte “estão indissociavelmente ligadas às suas capacidades de articular verbalmente essas experiências”. Pretendia-se revelar o discurso interno dos alunos/ observadores e para isso foi criado um guião de perguntas sonda que forneciam o estímulo à interação com as obras apresentadas. O papel do professor foi incentivar os alunos a exprimir o seu pensamento e a manterem a atenção focada na obra. De acordo com a análise e tratamento dos resultados, chegou-se à conceção de um modelo do processo de compreensão da obra de arte organizado em quatro grandes categorias: descrição, interpretação, juízo e concetualização.

COULD WE SPECULATE THAT RODIN'S 'THE THINKER' WAS THINKING AND (ALSO) ADVOCATING VISUAL ARTS EDUCATION?

PREVODNIK, MARJAN

THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION, SLOVENIA

Keywords:

Advocacy, visual arts education

Abstract:

François-Auguste-René Rodin, French sculptor, was born in Paris, France. Although he was rejected three times into the Ecole des Beaux-Arts in Paris, Rodin would attain international fame and forever be considered by many as the Michelangelo of his time.

ART AND EDUCATION, PORTUGAL AND BRAZIL: THE NEED OF INNOVATION ON THE TEACHERS' TRAINING

JOÃO PAULO QUEIROZ* & MIRIAN CELESTE MARTINS**

*UNIVERSIDADE DE LISBOA, FACULDADE DE BELAS-ARTES, CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE BELAS-ARTES, LISBOA, PORTUGAL

**UNIVERSIDADE MACKENZIE, E GPAP, GRUPO DE PÊSQUISA ARTE NA PEDAGOGIA, SÃO PAULO, BRASIL.

Resumo:

Este texto debruça-se sobre alguns desafios e riscos da educação em artes na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, existentes em duas realidades distintas, Portugal e Brasil, formação que ocorre segundo modelos diversos.

Em Portugal, na sequência da adesão ao processo de Bolonha, a formação pedagógica ocorre ao nível da graduação, para os anos curriculares iniciais, através das Escolas Superiores de Educação. Em alternativa, a formação pode processar-se ao nível da pós-graduação onde a formação base é heterogénea, com uma prática plástica e artística muito diferenciada.

No Brasil, a formação de professores para a Educação infantil e séries iniciais é realizada nos Cursos de Pedagogia oferecidos

pelas Faculdades de Educação ao nível de graduação. Nestes cursos de Pedagogia, embora as Diretrizes determinem a obrigatoriedade do componente Arte, uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP, revelou uma grande diversidade na obediência ou não desta lei.

Neste contexto, os paradigmas contemporâneos no ensino de arte estão a mudar rapidamente, com alterações importantes nos paradigmas históricos e epistemológicos; a multiplicidade de discursos sobre arte além da História da Arte, a hibridação de suportes e tecnologias; mudam os discursos curatoriais, museológicos e patrimoniais.

As demais mudanças contextuais, como o protagonismo das redes sociais, dispositivos de comunicação portáteis, web generalizada, conteúdos com elevada formatação, novos conteúdos virtuais de entretenimento adicionam-se aos discursos dominantes (a comunicação midiática, exposições, novos museus) que agora parecem centrados em objetivos financeiros, privilegiando-se o consumo e o divertimento programado em prejuízo da experiência estética, muitas vezes dificultando encontros significativos com a arte e a cultura.

Assim colocam-se novos desafios ao educador que atua nestes cursos de formação de professores para as séries iniciais. No Brasil e em Portugal temos percebido que os alunos chegam ao curso de Pedagogia sem uma boa formação em arte e sem também uma formação cultural mais abrangente. Sem repertório cultural e artístico, sem a compreensão e vivência da arte como linguagem, as dificuldades e desafios são maiores no sentido de preparar os futuros professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Frente às singularidades de nossas realidades, qual o lugar da arte e da cultura nestes cursos voltados à formação de educadores

para a Educação Infantil e séries iniciais? A resposta a esta questão central não pretende ser conclusiva. Ela nos serve como um gatilho para aprofundar questões políticas e pedagógicas que, em Portugal e no Brasil, lançam desafios e criam oportunidades de transformação.

Palavras-chave: arte; formação de professores; educação pela arte; contextos contemporâneos.

1. Introdução

Neste texto procura refletir-se sobre os desafios e riscos da educação em artes na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, e na sua ligação com as redes de formação docente existentes em duas realidades distintas, Portugal e Brasil, que ocorre segundo modelos diversos.

1.1 Contexto: Portugal

Em Portugal, a realidade educativa teve alterações dramáticas desde os anos 70. Passou-se de 6.000 professores do ensino secundário para 70.000 em 1990. O recrutamento massivo de professores gerou alguma desprofissionalização temporária do professorado (Nóvoa, 1992), incluindo os professores de educação visual ou de artes: a maioria dos professores no final dos anos 80 era “professor provisório” sem formação pedagógica específica. Alguns professores efetivos eram-no por capitalização de anos de docência. Durante os anos 80, a par com a maior afirmação de uma comunidade científica em torno das ciências da educação, observa-se também o expediente da formação em serviço: após uma formação especializada do tipo universitário (como artista, arquiteto, designer), muitas vezes incompleta, seria adicionado mais tarde, e já em serviço como professor, um período de estágio

pedagógico, num procedimento gerido pelo Ministério da Educação, que impunha aos professores a sua profissionalização: um ano de disciplinas pedagógicas e um ano de estágio supervisionado com o respetivo relatório.

Atualmente, em Portugal, a situação tornou-se bastante diversa, sendo bifurcada em torno das ESEs e das Universidades. As ESEs, Escolas Superiores de Educação, integradas na sua maioria no ensino politécnico, tendem a priorizar a formação pedagógica e a dedicar pouco espaço lectivo à formação artística especializada, formando professores com três anos de formação superior e dirigidos ao ensino básico, do 5o ano ao 9o ano de escolaridade. Também são as ESEs a formar os professores generalistas (1o ao 4o ano de escolaridade) sem componentes plásticas, ou então componentes muito superficiais. As Universidades (onde se passaram a integrar as escolas de Belas-Artes desde 1992) fazem a formação pedagógica ao nível do mestrado, depois de uma graduação totalmente profissionalizada na prática artística reflexiva. O mestrado é o grau requerido para o exercício no ensino secundário (10o, 11o e 12o anos de escolaridade). A adicionar a esta alteração contextual verificou-se a adesão à reforma de Bolonha (COMISSÃO EUROPEIA, 2015), que, como é conhecido, reduziu a graduação para 3 anos articulados em semestres e sistemas de créditos (180 ECTS), e tornou depois o mestrado (2 anos, 120 ECTS) um complemento formativo habitual (quando antes era percebido como excecional).

Assim os professores tendem a especializar-se em torno de um modelo sequencial, onde se associa a aptidão para a docência mais avançada à formação ao nível do mestrado em Universidades.

Deste modo, em Portugal, os professores de artes podem a dividir-se consoante o nível de ensino que podem exercer.

De um modo mais global, em Portugal, pode sintetizar-se o ensino artístico ao longo da escolaridade, primeiro pela mão do professor generalista (professor dos primeiros anos de escolaridade que adiciona ao seu desempenho profissional a lecionação das "expressões" sem possuir formação especializada) e depois por um professor um pouco mais especializado (professor inserido em grupos de áreas de docência, a partir do 5o ano de escolaridade), embora sem uma ênfase profissional nas práticas artísticas. E finalmente ter-se-á nos três últimos anos de escolaridade, 10o, 11o, 12o ano, o professor com uma base profissional em artes e um mestrado de habilitação pedagógica (SOUSA, 2007).

1.2 Contexto: Brasil

O Brasil dos anos 70 também ampliou a universalização da escola, estendendo a malha das escolas públicas e lançando uma nova Lei de Diretrizes e Bases (5691/71). Em relação ao ensino de arte, esta lei transformou os cursos específicos de Música, Teatro e Artes Plásticas (como eram chamados naquele momento) em Cursos de Licenciatura em Educação Artística com dois anos de formação geral e mais um ano de especialização em uma das linguagens, que se tornou dois anos de formação em algumas universidades públicas. Assim, no Brasil, o termo Educação Artística liga-se a este momento histórico em que um professor com dois anos de formação deveria ministrar aulas em Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. Era a implantação de um ensino de arte polivalente com um professor com fraca formação. Embora a última Lei de Diretrizes e Bases (9394/1996) tenha apresentado uma reviravolta a partir das

lutas dos arte/educadores, a polivalência persiste, como se fosse possível um professor trabalhar com todas as linguagens artísticas!

Hoje, em relação ao ensino de arte a partir do 6º ano (são 9 anos da Educação Fundamental) os professores de arte deveriam ter formação específica em Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música, mas nem há concursos específicos e nem professores com formação específica. A luta continua...

Em relação ao ensino de arte para a Educação Infantil e séries iniciais temos diversas realidades. Em algumas escolas públicas e particulares há professores especialistas, mas na maioria delas é o pedagogo que trabalha com as linguagens artísticas. Entretanto, mesmo com professor especialista, a arte não pode ficar restrita a aulas de 30 a 45 minutos uma ou duas vezes na semana. É importante também conhecer como se dá a formação em arte nos Cursos de Pedagogia oferecidos pelas Faculdades de Educação ao nível de graduação, com variação de três a quatro anos. Segundo o Art. 7 das Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação, o curso de Licenciatura em Pedagogia deve ter carga horária mínima de 3.200 horas, sendo:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de

aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Embora estas Diretrizes determinem a obrigatoriedade do componente Arte, uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP, (formado por professores de várias universidades brasileiras), revelou uma grande diversidade na obediência ou não desta lei. Este Grupo de Pesquisa nasceu justamente da necessidade de compreender como a Arte estava sendo trabalhada nestes cursos, além de ser um espaço de pesquisa e troca que nos alimenta em nossas docências nestes cursos.

1.3 Para uma troca de perspectivas

Cumprе salientar que a apresentação sumária das linhas principais que caracterizam a formação de educadores e professores na área da educação pela arte em Portugal e no Brasil feita acima não pretende ser exaustiva ou generalista em relação a ambos os países, com realidades, escalas e subsistemas necessariamente diferentes. Contudo a apresentação feita reflete também a experiência e a visão dos autores enquanto profissionais da área e permite traçar o enquadramento para o confronto de perspectivas e tópicos de ação que se apresentam em seguida.

2. Por que inovar na formação de educadores em arte?

Optou-se neste ponto da justaposição destas realidades por fazer uma aproximação a dois testemunhos diretos de duas professoras com muita experiência, uma de Portugal, outra do Brasil. Os depoimentos lançam alguns aspectos que apontam similaridades e diferenças entre a formação de educadores em Portugal e no Brasil,

e provocaram nos autores deste texto reflexões sobre alguns aspectos como fatores motivadores, com a preocupação de

manter perspectivas realistas, apoiadas do terreno, para pensar a necessidade de inovação na formação de educadores.

António Nóvoa, que tem alimentado grandes questionamentos em relação à formação dos educadores, em artigo recente propõe uma abordagem em torno de 5 Ps: Práticas / Profissão / Pessoa / Partilha / Público (NÓVOA, 2009). Somados às nossas próprias práticas como formadores de educadores, interligamos estas vertentes neste artigo com alguns aspectos que movem o nosso pensar.

Acrescentamos também as vozes de duas professoras por meio de seus depoimentos sobre sua ação pedagógica: a professora Maria da Assunção Calé, da cidade de Lisboa, Portugal, e a professora Rita de Cássia S.O. Sannazzro Pereira, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, adiante designadas como PP e PB respectivamente (Professor de Portugal e Professor do Brasil).

3. Sobre a prática curricular

A costura entre vozes brasileiras e portuguesas partilha questionamentos e aponta necessidades comuns, ou não. Iniciamos a pontuação dos depoimentos com as breves auto-apresentações das duas professoras e uma constatação que nos conduz a um primeiro tópico sobre os tempos de prática curricular.

[...] Ao fim de trinta anos como professora de Educação Visual no 2o Ciclo do ensino público, quando estou possivelmente a dar aulas aos filhos dos meus primeiros alunos sinto que alguma coisa já devia ter mudado, afinal avançámos uma geração e

retrocedemos duas. O espaço reservado às artes, no currículo, está agora mais reduzido quase inexistente

(PP).

[...] Leciono há vinte e cinco anos, já trabalhei com as séries iniciais da educação infantil e fundamental I e II. Tive experiência em docência na Universidade por sete anos no curso de Educação Artística. Atualmente leciono para alunos com cinco anos na Educação Infantil (último ano da Educação Infantil) e para os 1o e 2o anos (seis e sete anos) do Ensino Fundamental I. O espaço que a Arte tem hoje no currículo é melhor do que anos atrás, porém insuficiente

(PB).

Com larga experiência no ensino de arte, Maria da Assunção e Rita de Cássia constataam mudanças. Embora no Brasil a situação esteja melhor do que no passado, o que vemos é a diminuição de tempos lectivos em arte educação nos dois países.

Acrescente-se a essa dificuldade, o número de alunos em sala de aula.

[...] Hoje as escolas públicas chamam-se equipamentos e agrupam-se em mega ou giga-agrupamentos que chegam quase aos 4000 alunos. [...] As turmas estão agora maiores e o trabalho do professor fragmentado por dezenas de outras tarefas que lhe roubam disponibilidade para os alunos. (PP)

[...] O número de alunos nas turmas não é adequado, não se consegue dar a devida atenção e ficar ao lado do aluno para se constituir uma poética que abarque o visual, o sensível, aquilo que lhe for perceptível e possível. As transformações que sofreram

foram o aumento do número de alunos em sala de aula na escola pública pela falta de espaço físico, de funcionários e de verba para a expansão destas questões. Na escola particular quanto mais alunos se têm em uma sala de aula, maior o lucro que se pode ter por m2. (PB)

3.1 A redução dos tempos de prática curricular encontra eco também na formação universitária?

Em relação a carga horária de disciplinas de arte nos cursos de Pedagogia no Brasil, foco da pesquisa que desenvolvemos, vemos uma grande variedade de situações. Embora haja a lei que obrigue, nem todas as universidades oferecem disciplinas de arte. A carga horária também é muito variável, de 30 a 120 horas. Acrescente-se a isso também a questão do número de alunos universitários em sala de aula, dificultando um acompanhamento mais próximo.

Há ainda no Brasil mais um agravante: a oferta de disciplinas à distância em cursos presenciais ou mesmo cursos de arte ou de pedagogia em nível de graduação inteiramente à distância. Mesmo que isto amplifique o número de professores graduados, inclusive em lugares distantes dos grandes centros como na região norte do país onde a floresta e a distância dos grandes centros representa uma dificuldade, estamos falando de disciplinas onde o diálogo em leituras de imagens, e o acompanhamento de processos é extremamente importante.

4. Acompanhar processos é uma importante ação pedagógica, mas como ela se dá hoje dentro desse contexto aqui levantado?

A eficiência nos processos de suporte aos registros educativos é mais computadorizada mas nem por isso menos consumidora de tempo. O tempo de um professor é disputado entre estas inúmeras

tarefas e o desempenho na sala de aula, sendo um desafio cada vez maior encontrar caminhos para a atualização profissional:

Os professores dividem-se por departamentos curriculares, subdivididos por grupos disciplinares e quase sempre contactam entre si por correio eletrônico. Já não há caderneta do professor, com uma página para cada aluno, onde, por cima do desenho-teste-diagnóstico, o aluno escrevia com a sua caligrafia, os seus dados pessoais e nunca apenas o nome e um número. A informação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade do aluno é arquivada no MISI@ através do software InovarAlunos. Pretende-se “flexibilizar, facilitar e dinamizar a gestão do ensino.” [...] Temos toda a facilidade tecnológica mas as escolas são, cada vez mais, territórios hostis de desprazer, com gente quase invisível.

(PP)

A avaliação da Área de Arte tenta alcançar mudanças, mas como ainda se insiste nas propostas do “desenho livre” sempre, isto torna o avaliar descompromissado, porque tudo ainda recai sobre o “laissez faire” e para tanto tudo o que se faz é muito, pouco. É necessário uma avaliação que acompanhe o desempenho do aluno e as conquistas do aluno/professor e do aluno/aluno (que aprende e ensina com e ao outro) pelas trocas que se tecem, se estabelecem e no aprendizado que se efetiva com estas conquistas.[...]

Consegui avanços em meu trabalho, porque não estagnei, não desanimei, busquei muitas possibilidades, estudei autores que dialogavam com o que pensava e me proporcionaram descobertas enriquecedoras. Posso até pensar em uma maneira ou um estilo de trabalho que se constituiu em uma metodologia, capaz de organizar, estabelecer critérios, provocadora de encantamentos e

de reflexões ao se potencializar em um aprendizado no e com o Outro.

(PB)

e por um lado há redução dos tempos de prática curricular, por outro, amplia-se a necessidade de professores que possam fazer destas dificuldades desafios de melhoria. Isto parece implicar em uma conduta mais profissional que coloque a pessoa envolvida também com aspectos políticos, que comecem com micro-políticas em seus espaços de trabalho.

5. Sobre a escola e os discursos artísticos contemporâneos

Tradição ou ruptura? Talvez seja este um discurso modernista, onde os manifestos marcavam espaços de oposição. Mas como lidar com as trajetórias da arte contemporânea que poderiam levar os futuros professores a apenas entrar em contacto com arte contemporânea e não a viver de facto expressão plástica? Seria a arte contemporânea demasiadamente conceptual ou despojada de suportes operativos?

No Brasil, de modo geral, podemos dizer que há uma forte presença do modernismo, desde as vanguardas do início do século XX. Pior ainda é constatar algumas situações em que o ensino de arte se mostra como ensino de História da Arte, com foco nos ismos, de modo cronológico, e nem sempre chegando à contemporaneidade.

Mais do que a arte contemporânea em si mesma, vemos a necessidade de compreensão do que é a arte como linguagem e produção de sentido imersa nos contextos culturais que as produzem. E não basta apenas

compreendê-la, mas a produção é vital como exercício e experiência expressiva, compreendendo seus processos de criação superando a questão da inspiração e de talento como limitadores da ação poética apenas para alguns iluminados. E neste processo é também fundamental a leitura das obras, dos espaços, da cultura visual, ampliando a concepção de cultura, abordado no item que se segue.

6. A interface tecnológica pode beneficiar o 'ensino' em detrimento da 'educação'

As facilidades e a dependência de ferramentas digitais podem provocar maiores ausências do factor humano, menor implicação pessoal e relacional. A tecnologia pode substituir os corpos:

Temos toda a facilidade tecnológica mas as escolas são, cada vez mais, territórios hostis de desprazer, com gente quase invisível.

(PP)

Se por um lado a tecnologia facilita, ela também subordina e finda por prender as pessoas que estão “apenas” se relacionando com elas, tornando-se solitários virtuais. É necessário aproveitar os recursos tecnológicos, em prol da educação, é necessário exterminar a política do faço sózinho e sou o melhor, precisamos perceber que só teremos ambientes prazerosos se juntos conseguirmos estabelecer trocas que disparem e fortaleçam os crescimentos e relacionamentos. [...] Eu penso que temos a facilidade tecnológica, e que as escolas são territórios hoje inabitáveis, que proporcionam desencontros de pessoas que não se entregam na construção de uma sociedade, pois não é minha e nem sua, mas nossa. Precisamos ser racionais sim, mas otimistas o

suficiente para tentar retirar o véu que encobre as pessoas que também quase não queremos ver e nem conhecer.

(PB)

É possível uma educação onde a cidadania seja comprometida na primeira pessoa, que é a pessoa do professor - e do aluno. Esse campo vasto de exploração interpessoal é facilitador de aprendizagens reais. A autoridade tecnológica por vezes substitui a personalidade, o erro, a experiência na primeira pessoa. A invasão tecnológica pode esvaziar a sala de aula, fazer o professor desaparecer, ou dar-lhe um álibi para uma demissão no compromisso da educação. A tecnologia tende a privilegiar conteúdos, enfatiza o “ensino” e ignora a aprendizagem e a educação – que é algo bastante diferente.

7. Sobre o lugar das culturas na educação

Hoje as fronteiras são quase fictícias, por um lado, ao mesmo tempo que se tornam barreiras rudes entre religiões e posicionamentos políticos. Cultura cada vez mais tem sido vista como plural, híbrida, exigindo de nós formadores uma outra percepção dos lugares da cultura, ou das culturas, e da indústria cultural, que exigem cada vez mais um posicionamento crítico. Os estudos culturais e da cultura visual têm ampliado conteúdos e conceitos tanto para o ensino de arte como para a educação de modo geral.

Lidar com a diferença, com a diversidade cultural e com a interdisciplinaridade parecem ser desafios contemporâneos que não podem ficar de fora das necessárias inovações na formação de educadores, seja para a arte, seja para a educação geral, seja para

os pequenos, seja para adolescentes e adultos, na escola ou fora dela.

8. Conclusão: Implicações?

Haveria a salientar toda a ampla modificação contextual global que tem trazido os desafios da educação para terrenos até há pouco desconhecidos. Neste conjunto de tópicos aqui esboçado, vimos que os paradigmas contemporâneos no ensino de arte estão a mudar rapidamente. Assim muda também o ambiente social e cultural. Mudam os paradigmas históricos e epistemológicos; a multiplicidade de discursos sobre arte além da História da Arte, a hibridação de suportes e tecnologias. Mudam os discursos curatoriais, museológicos e patrimoniais. Os discursos dominantes (a comunicação midiática, exposições, novos museus) parecem centrados em objetivos financeiros (privatização da cultura, mecenato dependente de número de visitas, ligação entre cultura e publicidade), privilegiando-se o consumo e o divertimento programado (o parque temático tende a ocupar o espaço do Museu) em prejuízo da experiência estética, muitas vezes dificultando encontros significativos com a arte e a cultura.

O ambiente social é influenciado pelas redes virtuais (redes sociais, dispositivos de comunicação portáteis, web generalizada) com uma embocagem hegemónica por conteúdos com elevada formatação, falsamente personalizáveis (ex. plataformas de redes) a que se adicionam os conteúdos virtuais de entretenimento, como são exemplo os jogos massivos em rede.

Além destes aspectos, há uma outra fragmentação identitária, especialmente na Europa: a crise de identidade profunda – guerra civil a leste, fracasso no diálogo norte-sul concretizado nas mortes

de centenas de migrantes no mar mediterrâneo, por exemplo, a que se adiciona a maior percepção da intolerância religiosa, o apelo dos radicalismos, o renascer do populismo, as novas faces do terrorismo apoiado em vídeos streaming. Esta também parece ser a geração do desemprego jovem, de desequilíbrios profundos no velho continente - ao mesmo tempo que os seus jovens viajam cada vez mais, através do programa ERASMUS, ou dos voos low cost.

Assim colocam-se novos desafios ao educador que atua nestes cursos de formação de professores. No Brasil e em Portugal temos percebido que os alunos chegam ao curso de Pedagogia sem uma boa formação em práticas artísticas de nível profissional e sem também uma formação cultural mais profunda e abrangente. Sem repertório cultural e artístico, sem a compreensão e vivência da arte como linguagem, as dificuldades e desafios são maiores no sentido de preparar os futuros professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Frente às singularidades de nossas realidades, talvez a pergunta que abriu este diálogo entre Portugal e Brasil continue ainda intocada: Qual o lugar da arte e da cultura nestes cursos voltados à formação de educadores para a Educação Infantil e séries iniciais? Ela nos serviu como um gatilho para aprofundar questões políticas e pedagógicas que, em Portugal e no Brasil, lançam desafios e criam oportunidades de transformação. Com esperanças!

Referências

SOUSA, Ana Isabel Tudela de (2007) A formação dos professores de artes visuais em Portugal. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Tese de Mestrado. [Consult. 20150420] Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344_ULFBA_TES259.pdf

COMISSÃO EUROPEIA (2015) O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior. [Consult. 20150420] Disponível em URL: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt.htm

NÓVOA, António (1992) "Formação de professores e Profissão Docente." In NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13- 33

NÓVOA, António (2009) "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión." Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Instituto Nacional de Evaluación Educativa ISSN: (en línea) 1988-592X 0034-8082; (impreso) 0034-8082, no 350. Septiembre- diciembre 2009, pp. 203-218. [Consult. 20150420] Disponível em URL: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350_09.html

VIDEOJUEGOS Y ACCIÓN ARTÍSTICA O COMO SALTAR LAS REGLAS PARA EXPRESARTE

RAMÍREZ CONTRERAS, ALFONSO
UNIVERSIDAD DE JAÉN, SPAIN

Palabras clave:

Videojuegos, acción artística, video, juego

Resumen:

Antes siquiera de cuestionarnos el papel del videojuego como arte surgen movimientos que transforman dicho medio en acciones artísticas de distinta índole. Así nos encontramos con los Let's Players, jugadores que habitualmente se saltan las normas impuestas por los videojuegos para crear desde su entorno historias con narrativa propia. La apropiación del medio para otros intereses, principalmente para el entretenimiento se ha convertido en un fenómeno de masas que nos hace cuestionar los pilares fundamentales de la industria del videojuego. Y es que las empresas quieren que juguemos y aceptemos las normas que nos imponen... pero estos jugadores están más interesados en crear su propia historia. A través de un breve pero profundo recorrido por la red en busca de estos Let's

Players, ahondaremos en la cuestión de la creación artística (o no) a través de un medio no específico para ello, siendo éste motor de creación para otras narrativas que surgen además, del juego. ¿Puede ser el videojuego una herramienta para la creación? Y si es así, ¿es este el cauce más adecuado? Son muchas las dudas que nos surgen y que buscaremos al menos encauzar para la creación de un debate que por actual es necesario. Los videojuegos han ocupado parte de la cultura popular de nuestros jóvenes y adultos y ya conversan con otras artes como el cine o el cómic; a pesar de su importancia y relevancia actual, aún es un medio en pañales, recién nacido, con apenas un lustro de vida y que todavía hoy da sus primeros pasos. Es el momento de ir analizando sus características y esta vía, la de la creación a través de los videojuegos, puede ser un buen cauce que navegar para abrir boca.



DIGITAL PICTURE PRODUCTION AND PICTURE AESTHETIC COMPETENCY IN IT- DIDACTIC DESIGN

RASMUSSEN, HELLE
AALBORG UNIVERSITY COPENHAGEN, DENMARK

Keywords:

Digital Picture Production, Picture aesthetic Competency, IT-didactic Design, Visual Arts Education

Abstract:

In my presentation at the InSEA Conference 2015 I want to introduce my ongoing Ph.D. project with the title 'Digital Picture Production and Picture aesthetic Competency in It-didactic Design'. The objective of the project is to provide a basis for upgrading and renewal of lessons in the school subject Visual Arts – and crosswise of subjects in school. The overall research question has been: How can IT-didactic designs support lessons in production of complex meaning in digital pictures and increase the development of pupil's picture aesthetic competences? By using the expression 'complex meaning production in digital pictures' I want to stress the particular complexity related to meaning represented in digital pictures. Nelson Goodman has

pointed out specific aesthetic features of symbols, which characterize visual symbolism in general to a greater or lesser extent. The presence of such aesthetic features makes the total potential of meaning in pictures nuanced, complex, relational, ambiguous and therefore impossible to articulate in its entirety. (Goodman 1968). Since digital pictures at the same time often interact with other kinds of symbols, such as sound and text, the meaning potential in digital picture productions will tend to be distinctly complex, such as also Mie Buhl has pointed with reference to Paul Duncum. (Buhl 2005, Duncum 2014). To handle production of such distinctly complex meaning in digital pictures seems to be a didactic challenge in school. It also seems like lessons in digital picture production have been challenged by problems related to the most common available media in schools for many years such as PCs, PC software and digital cameras; and from teachers' inadequate training in digital picture production. From a Danish investigation from 2011 we know, that It and media are only used seldom by 21 % of teachers in Visual Arts and 7 % of teachers in this subject never use It and Media in these lessons. Art teachers – among others - also express the need for continuing education. (Ministeriet for Børn og Undervisning 2011). Since lessons in digital picture production have been a demand in Visual Arts in Danish schools for more than two decades, these conditions call for development of new didactic knowledge. Besides new genres and ways of using digital pictures and media continuously develop. (Sørensen 2002). This ought to be an incessant challenge for teachers in the school subject of Visual Arts and has also encouraged me to make my investigation. The investigation is designed with reference to Design Based Research. (Cobb et. Al 2003, Van den Akker 2006). This means that IT-didactic designs of digital picture production have been developed, implemented and

tested in classrooms through interventions in school. Selected preliminary results of the investigation will be enlightened during my presentation at the conference. To mention one example though, I have found, that the use of iPads and the graphic interface in Apps has a certain potential to overcome specific didactic challenges related to lessons in production of complex meaning in digital pictures and increases the development of pupil's picture aesthetic competences. References: Buhl, Mie (2005): "Den æstetiske aktualisering af læringspotentialer med medier og it" in Mie Buhl m.fl. (red): "Medier og it – læringspotentialer", Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Cobb, P. et al. (2003): "Design Experiments in Educational Research" in "Educational Researcher", vol. 32, no. 1. Duncum, Paul (2004): "Visual Culture isn't just visual – Multiliteracy, Multimodality and Meaning" in "Studies in Art Education – A Journal of Issues and Research" Vol. 45, No. 3. Goodman, Nelson (1968): "Languages of Art – an Approach to a Theory of Symbols", Indianapolis U.S.A., The Bobbs-Merrill Company, Inc.. Ministeriet for Børn og Undervisning (2011): "Kortlægning af de praktisk/musiske fags status og vilkår i folkeskolen". Rapport, Rambøll. Sørensen, Birgitte Holm (2002): "Digital produktion – nye æstetiske former og produktionsmåder under udvikling" in Carsten Jessen m.fl. (red): "Børn på nettet – kommunikation og læring", Gads Forlag. Van den Akker, Paul et al. (2006): "Introducing Educational Design Research" in Van den Akker, Paul et al. (red): "Educational Design Research"

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO DESDE LO VIVIDO. RELACIONES ENTRE DISCURSOS Y PRÁCTICAS PRESENTES EN ARTISTAS-DOCENTES UNIVERSITARIOS

ROMERO SANCHEZ, MONICA MARCELL
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA & UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Palabras clave:

Investigación narrativa, metodologías, prácticas artísticas, experiencia vivida, pedagogías, profesorado.

Resumen:

Espero compartir una perspectiva reflexiva sobre un proceso de investigación en curso correspondiente a la tesis doctoral que adelanto denominada Construcción de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas presentes en artistas-docentes universitarios. Ésta espera dar cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones que se hacen presentes

en las aulas (discursos, teorías, prácticas, saberes) de la maestría en educación artística en la Universidad Nacional de Colombia centradas en la experiencia, tanto pedagógica como artística de un grupo de profesores universitarios en artes, y de mi relación con ellos. La tesis da cuenta de relaciones presentes en la praxis de la educación artística de un grupo de profesores universitarios cuya formación inicial es en artes y con quienes he construido vínculos de distintas maneras como colega y profesora. Ésta se desarrolla en el marco del Doctorado en Artes y Educación, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Apuesto metodológicamente por la investigación narrativa que, para el caso específico, articula elementos biográficos, etnográficos y visuales como estrategia híbrida para asumirnos como investigadores y contribuir a las discusiones que consideran al arte como campo de conocimiento. El trabajo se concentró en acompañar al grupo de profesores durante año y medio del programa del máster en educación artística (2013-I) de la Universidad Nacional de Colombia, único en el país. Este acompañamiento lo realicé de distintas maneras, lo que me significó cuestionamientos permanentes al posicionarme como investigadora dentro del campo en el transcurso de la pesquisa. Realicé entrevistas como estrategia de inicial de encuentro por fuera de las clases mismas del máster, algunas de ellas se transformaron en conversaciones con los distintos colegas que conforman el grupo de la maestría. A su vez me encontré con otras personas externas al grupo que estuvieron en disposición de hacerlo, a quienes considero interlocutores importantes de la educación artística en el contexto local y que hacen un contrapunto a las entrevistas realizadas a los miembros del grupo. Otra perspectiva la recogí de los estudiantes del máster que a su vez son también docentes universitarios. También recogí fotografías, videos, audios, notas de campo, trabajos de

estudiantes y documentos oficiales del programa como materiales para el análisis e interpretación, que inicié con las conversaciones teniendo como referente primero los incidentes críticos. Estos permitieron perfilar los grandes temas de la pesquisa, que luego derivaron en dos ejes principales: las comprensiones de lo pedagógico y los tránsitos en la enseñanza de las artes y la educación artística. Epistemológicamente y políticamente me situó en una perspectiva narrativa que me permite conversar entre los dos escenarios: el universitario del que hago parte (contexto latinoamericano-Colombia) y el del doctorado (contexto europeo-España). Estos dos planos de realidad, han sido - metodológicamente hablando- dudas reflexivas presentes en los distintos momentos de la investigación, incluida la escritura. De esta manera, un posicionamiento bricoleur resulta coherente, pues atiende a lo que va emergiendo para comprender la complejidad de las realidades que construimos y transitamos quienes nos situamos entre el campo artístico y educativo.

VISUAL NARRATIVES AND CREATIVITY THROUGHT THE SCROLL PAINTING

ROMERO GONZÁLEZ, ANTONIO PABLO; MARIAN STRONG; ESTEFANIA
SANZ; FELIPE PÉREZ VELARDE; MARIA ZALDIVIA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, SPAIN

Keywords:

Cognitive development, creativity, intercultural frame, scroll
painting, narrative, dialogical problem-solving

Abstract:

Visual Narratives and Creativity through the Scroll Painting is a proposal for development of capacities of narration and representation, using the East Asian technique of Scroll painting, also known as emakimono in Japanese language. The data, drawings and recordings had been collected in Melbourne (Australia) and Madrid (Spain). This project is the result of previous research conducted since 2010 in comparative art education with professionals from Spain, Australia, Taiwan, Korea and Japan.

UN VIAJE EN EL TIEMPO. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SE BAJA DEL CUADRO

RUFFONI, JOSE ALBERTO
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, ESPAÑA

Palabras clave:

Apreciación artística, educación en las artes visuales, innovación

Resumen:

El presente texto es una reflexión extraída a lo largo de la experiencia del autor en diversas intervenciones y propuestas en las que constata cómo ha evolucionado a lo largo de los años la manera en la que el papel de las obras de las artes visuales se ha visto transformado en la práctica docente. Este cambio en la manera de trabajar con las obras como recurso educativo, ha ejercido una influencia en mi discurrir por el panorama actual de la creación artística y surge como un eco de las actividades dirigidas a al público infantil y a su profesorado que instituciones de enseñanza no formal como son los museos, muchas veces asociada con la investigación universitaria. A esta evolución ha contribuido por un lado la aparición de los medios tecnológicos, que hasta hace unas décadas no eran tan fácilmente accesibles de integrados en la práctica docente, y por otro lado los cambios de apreciación acerca de como usar las obras de arte y/o su contexto, como recursos o herramientas del proceso educativo,

teniendo como centro de interés a los individuos y a la sociedad. A lo largo de estos años he realizado diversos proyectos que son los que me han servido de fuente de observaciones y conclusiones para relatar varias experiencias con las que aportar un punto de vista que intenta completar esta línea de investigación en la educación artística. Por lo tanto, a lo largo de este texto haré un recuento de algunas de esas experiencias que justifican una serie de conclusiones con las que se muestran un breve recorrido en este cambio de paradigma de modelo educativo en la utilización de las obras de arte como herramienta para el aprendizaje. Entre otras, partiré de referencias tales como un proyecto educativo denominado Proyecto Gibraltar en el que colaboramos un colectivo amplio de profesores y alumnos pertenecientes a varios centros universitarios de formación pedagógica europeos, y que se desarrolló en el curso 2003-04, utilizando una pintura de Gustave Courbet titulada El taller del pintor (1855), asociada a referencias más recientes, en las que me serví de los medios digitales para incorporar un conjunto de obras de arte en un relato de ficción. Una de las conclusiones fundamentales a las que llegaré es la de la importancia esencial que juega la motivación en el acto de la recepción del arte, desde el momento en el que el centro de interés no es el análisis del objeto artístico sino el eje social en el que tiene lugar.

POSITION OF VISUAL ART EDUCATION IN THE FIRST FOUR GRADES OF SERBIAN PRIMARY SCHOOLS

SARVANOVIĆ, ANA

UNIVERSITY OF BELGRADE, SERBIA

Keywords:

Art education in primary schools, art education in Serbia,
methodology of teaching arts, teacher education

Abstract:

At the moment when we witness various changes in art education in Europe and other regions of the world which try to follow and react on changes in contemporary society (expansion of technological and economic developments, acceleration of informational flow, the infusion of visual arts into our lives, etc.) and changes in the world of art, art education in the first four grades of Serbian primary schools still has minor position among other subjects. The lack of substantial reform measures and inadequate curriculum for art education that has not being changed significantly since its inception (1992) significantly contribute to this situation. From the first to the fourth grade of primary schools in Serbia art is taught by teachers, who are

educated at faculties for teacher education and who teach other subjects as well. Curriculum of Teacher Education Faculty in Belgrade offers methodological education as the way to prepare future teachers for their work, giving them knowledge and competences in accordance to current approaches to teaching visual arts. From the very beginning of teacher education at the Teacher Education Faculty in Belgrade it developed independently of the official curriculum for primary schools, taking into account the nature of art, cultural and social context, development needs and abilities of children at the age from 7 to 11. Nevertheless, entering the classroom teachers are facing with reality and curriculum they have to follow as part of the general education policy. In other words, they are facing with reality in which is very hard to be new and different. According to previous assertions this paper shows clearer distinction between conception of methodology of teaching arts at Teacher Education Faculty in Belgrade that forms and educates future teachers for teaching visual arts and official curriculum for visual arts in Serbian primary schools. Making this difference more visible and showing current position of visual art education in the first four grades of Serbian primary schools the purpose of this paper is to indicate the need for substantial reform of curriculum which would improve the position of art education in Serbian primary schools, support young teachers in that field and catch up with the trends of contemporary field of arts and culture education.



INTERVENÇÃO PARTICIPADA NA COMUNIDADE

ÂNGELA SALDANHA, I2ADS INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE – FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO, TERESA MEDINA, CIIE - CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS – FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

resumo

“No caminho para casa – um estudo a/r/tográfico de recolha de memórias numa comunidade informal” cruza-se e relaciona-se, em movimentos fluidos e dinâmicos, com os vários sentidos do EU e do TU na Comunidade de Gulpilhares (freguesia de Vila Nova de Gaia com cerca de 10.000 habitantes).

Tudo se inicia na “Mercearia da Miquinhas” (lugar de encontros com mais de 70 anos de história) através de conversas informais com a Dona (com 97 anos) e mais seis pessoas, onde, numa partilha de histórias, silêncios, desejos, sonhos e esquecimentos, nos vamos cruzando com novas narrativas e caminhos que mapeiam futuros coletivos.

Esta comunicação conta uma história, feita de muitas histórias que numa atitude ativista e de emancipação cultural criam novos

mapas, numa cartografia desenhada por muitos.

Como defende Wagner Barja, “a linguagem das intervenções, importante para o livre crescimento das artes, instala-se como instrumento crítico e investigativo para a elaboração de valores e identidades das sociedades. Aparece como alternativa aos circuitos oficiais, capaz de proporcionar o acesso direto e de promover um corpo-a- corpo da obra com o público, independentemente dos mercados consumidores ou de complexas e burocratizantes instituições culturais.”

Este projeto colaborativo surge como processo de contaminação democrático e universal, com diferentes linguagens, cada vez mais próximo da população, em que a intervenção direta na comunidade, se desvincula do lado sagrado e consentido da arte e da sua representação.

“Não mais trabalhar com a metáfora da pólvora-trabalhar com a pólvora mesmo.” Macieira (1981)

UN ARTE REALMENTE ÚTIL

SAURA, ANGELES - ARTISTA VISUAL Y DOCENTE / PROFESSOR OF ART EDUCATION. CV: [HTTP://CORT.AS/H9C2](http://CORT.AS/H9C2) FACULTAD FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. ESPAÑA/SPAIN

Resumen:

Exposición de artefactos visuales, colectiva e internacional. Se desarrolla en clave 2.0, en dos formatos: virtual y real. Nace viajera y aunque se inauguró en Madrid, sigue un viaje itinerante que empieza en Lisboa pero espera llegar a otros países contando con el apoyo institucional de InSEA y el patrocinio de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO. Aunque ha sido organizada desde la Facultad del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España, participan artistas docentes del mundo, enREDados, soñando y trabajando colaborativamente a través de las distintas redes sociales. La exposición forma parte del Proyecto "Exposiciones enREDadas", que celebra en 2015 su tercera edición. Ángeles Saura respondiendo a la convocatoria de la UNESCO para celebrar la Semana de la Educación Artística, coordina a 25 docentes universitarios voluntarios que, ejerciendo de comisarios, organizan 25 exposiciones simultáneas, en 25 ciudades. En esta ocasión han trabajado enredados artistas docentes de los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, EEUU, España, Japón, Portugal, México, Uruguay, Venezuela



Mediante esta acción artística, intercultural, queremos dar visibilidad al trabajo realizado por los docentes y estudiantes de enseñanzas artísticas del mundo, reivindicando la importancia de la enseñanza artística y el ejercicio del ARTE como algo realmente útil e importante para una educación democrática, estimulante y creativa, ejercida para la justicia social.

La convocatoria anual se publica en diciembre desde su espacio web:

<http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/> Facebook: Proyecto Exposiciones enREDadas Contacto: angeles.saura@uam.es

DEVELOPMENTAL SELF-ASSESSMENT IN ART EDUCATION AS A MODEL FOR ASSESSMENT AND LEARNING

DIEDERIK W. SCHÖNAU - CITO, THE NETHERLANDS

In 2011 I introduced the concept of developmental self-assessment as a model for student assessment in visual art education (Schönau 2012). In this contribution I will first give a short history of this concept and then a summary of the model. Finally I will discuss how this model could be helpful to strengthen our subject in a more generic way.

The concept of developmental self-assessment evolved from the central practical exams in the visual arts as we know them in the Netherlands (Schönau 2013). More specifically, it is closely related to the way studio work is assessed in the central exam for lower vocational education. This exam is taken by students of about sixteen years of age. In the exam a student has to work on a theme related practical assignment, during twelve hours over a period of about eight weeks. In this period the student must

demonstrate a working process that covers six phases. In the first phase the student takes a closer look at the theme. He¹ has to think about his own opinion and emotional reaction, find more information, take a look at the ways other people have elaborated on the theme, etcetera. This orientation results in a mood board that shows his research and ideas. In the second phase, the student has to do some visual research. The research is guided by questions like: How do I wish my work to look like? What is the visual content I want to use? How can I use elements and principles, materials and techniques to express my ideas? In the third phase the student decides on what he is going to make, and gives a preliminary title to his work. Then, in the fourth phase, he actually makes his work. After completion, the student analyses and assesses his own work and the work of a student in his class. Finally the student has to present the results in such a way that his intentions and choices are brought forward in a clear and intelligible way. The teacher assesses the work by giving scores to the results in each phase. Half of all scoring points are distributed in the five phases that cover the working process (all phases, except phase four). The other half of the scoring point is given to the actual work made in the fourth phase.

In this exam all students have to work within the same theme. In 2015 the theme was 'Different'. Students receive informative material related to the theme, with a lot of visual and conceptual examples that show ways to understand, interpret or visualize the concept of 'differentness'. In the exam papers that students have to use, the student's thinking and working process is guided by questions that address the what, the why and the how of the work he wishes to make. A student must take his own position with regard to the interpretation of the theme and make his own choices with regard to

the visualisation of his interpretation. This gives a student a lot of freedom on the one hand, but also challenges him to take responsibility for his choices and the way he elaborates on these.

What brought me to the model of developmental self-assessment was the question: how can we best prepare students to show what is asked from them in this exam? Or, to put it in another way: how can

1 When the 'he' or 'his' is used in this text, 'she' or 'her' is also intended.

we learn students to become researchers in visual art, who take responsibility for their own thinking and working process, and for the assessment of what they have made?

The development of my thoughts on this question followed more or less the same dynamics as the model that it generated.

In the didactics of art education - and in education in general - it is common practice to look forward. Any curriculum is based on the assumption that assignments become more complicated and diverse in time. Thus one can expect assignments and the intended level of accomplishment to become more complex, diverse and demanding. In practice, assignments in school are designed from that perspective and presented to students, hoping this is the best and most efficient way for them to learn what is needed.

In assessment it is common practice to look back. Has the student reached the intended goals?

Does the result comply with the demands of the assignment?

The link between assignment and assessment are expectations. An assignment or task is based on what the student is expected to do, show, know or understand. An assessment is done to see if the expectations have been met. But when we talk about 'expectations', are we always sure students are well informed about these expectations? Do students really understand them? And why should teachers always be in charge of the expectations? Would it be not more effective and motivating to give students more responsibility in formulating what they expect themselves? Especially in the arts we expect students to develop their own style, talents, ideas and understanding of reality. But what do students expect themselves? And, consequentially, when looking at the role of assessment, would it not be more effective if students learn to assess their own work? Why should a teacher always decide on what is going to be made and be the only authority to judge the results? It makes students more passive: they do what is asked from them. So the logical step would be to give students more responsibility, not only in inventing or interpreting a task, but also in assessing the results. And when we take the concept of expectations as the linking pin between assignment and assessment, we can connect these through the use of criteria.

The second step in my thinking was the connection of results on a completed task to a new task. In most subjects the teacher decides on the next assignment or task. Does this practice always make sense to a student who has devoted so much time and thinking to come up with an original work? On the one hand we expect students to make work that is personal, investigative, original. On the other hand we give little or no time to students to continue their research, to further develop their ideas, and to improve their skills. The next assignment more often than not has little to do with what students

have done before. New themes, new techniques, new purposes. This way of working may be efficient from the perspective of the teacher, but it seems more effective when students can decide what to do next.

So by thinking from the perspective of the individual learner - the student -, it made more sense to me to introduce self-assessment as a tool to not only look back, but also think forward. This forward thinking becomes visible in the formulating of criteria before the work is actually made, and in the formulating of the next assignment when an earlier task is completed. Thus assessment becomes an instrument in and for learning, not an instrument to measure results of learning. In this way the model of developmental self-assessment came to mind.

In the model of developmental self-assessment six steps can be distinguished. In the first step a student decides on what he is going to make or do. This can relate to the issue of content or purpose, but also to the personal interpretation by combining content with ideas, interpretation, emotions or experiences. It turns the issue of 'what?' into a search for 'why?'.

In the next step a student decides on the 'how'. What visual imagery and conventions am I going to use? What techniques and materials do I choose? How can I make use of elements and principles to arrive at the intended result?

Then, and this is new, the student chooses or formulates the criteria by which the results should be assessed or judged. These criteria can relate to the final product but also to the working process. The criteria describe what the student considers to be the essential or most relevant aspects of his work.

The criteria can be very specific and limited. There is no reason to always assess a work on all possible aspects. Better concentrate on a few criteria, than get lost in too great a diversity of learning goals.

Now the student can start to make the work, in the way as intended, and preferably with enough time to complete the work. It would make sense to have the student – not the clock, nor the teacher – to decide when the work is ready.

After finishing his work the student uses the criteria to assess the result by comparing his intentions or expectations with what he has actually accomplished.

Finally, the question arises: what next? How does the next assignment relate to what I have done so far? Will I try to improve, and go through the same process once again? Or will I try other materials, elements or subject content? Will I give a different interpretation of the same issue? Or will I start a new assignment to find out what interests me most?

What makes this model dynamic is the forward looking use of criteria, and the backward looking use of assignments. As a result, the working and learning process become intertwined, as the assignments and assessments mesh with one another, instead of being separated in time and thinking.

To me this combination of a developmental approach and the use of self-assessment appears to be a most promising way to reach the intended goals of the exam that triggered my thoughts. Both notions – development and self-assessment - are not new, of course, nor are they limited to the visual arts, or arts in general. But in combination they generate a model that differs from what would result if we

discuss art education from a developmental approach or a self-assessment approach only. When we talk about 'development' we look forward. When we talk about 'assessment' we look back. By combining both concepts in one model, we can use assessment to look forward and development to look back. As a consequence assessment criteria become a tool to think ahead: when does the work made comply with the intentions at the start? And as to development: the choice of what to do next is based on an understanding of what has been accomplished so far. As a consequence students are actively involved in their own learning process, as they have to relate their intentions to their expectations and results.

The model of developmental self-assessment can be elaborated in different ways. When there is an elaborated and prescriptive curriculum or examination syllabus, the choices of the students will be limited to personal interpretation or choices within the prescriptions set by the program. When in a curriculum more importance is given to products than to processes, the assessment criteria for these aspects will get a different weight. When the curriculum prescribes the development of skills in specific materials (clay, crayons, water colour, wood, etc.), group instruction and training seems more appropriate.

The model of developmental self-assessment can also be applied to group work. Students can develop their own group assignments, in which each student makes his own choices and takes responsibility for his part. This also includes the individual choice of criteria that best fit the intention or the ambition of the student. They can also to assess the result as a collaborative activity in which each student earns the same amount of credits.

One might be tempted to think that in this model the role of the teacher loses importance. On the contrary, I would say. First of all, there still is a curriculum that describes the goals of the subject and the ways to get there. It is up to the teacher to make sure that these goals are met. The teacher can present the content that must be covered, prescribe the material, or concentrate on specific elements and principles. But within those guidelines students can still be given the freedom to make their own choices. What makes any assignment in visual art more interesting, is the personal interpretation given by the student to the purpose or the content of the assignment. This interpretation can be connected to personal experiences or feelings associated with the content at hand. Making things personal is an essential characteristic in the arts. Maybe this is the best way to motivate students to work on the assignment. But within these same guidelines a student can also decide to experiment, or to develop technical skills. Teachers can help student to take such steps and to explore new ways. It is not easy for students to take responsibility for their own learning. It is also difficult for them to take a long view in time and to see their current activities in the classroom as part of an ongoing learning process. Students can also easily get stuck or even frustrated when they do not succeed in what they attempt to reach. They might also get lost in choices. Here teachers should play an active role by giving advices, suggestions or directions. Teachers can use of this model in many ways, and at moments that seem most fit. It all depends on their own ideas about their pedagogical and didactic role, the freedom they have with regard to the curriculum, the time schedule of the school and the physical circumstances in which the students have to work.

It has become clear to me that although the concept of developmental self-assessment has been generated from the

perspective of assessment, it almost inevitably becomes a model for learning in the visual arts. The dovetailing of a task that is relevant and challenging to a student and the use of task-specific criteria to help the student assess the results, generates a dynamic approach to learning in the visual arts. It has to be proven in practice how this approach can be implemented in regular education and how effective it is with regard to the goals of the subject. My colleague Leontine Broekhuizen has done some promising research in the Netherlands (Broekhuizen & Schönau 2014).

Although her research has been small-scale, it has learned us that students are not only able, but also motivated to think about their work in terms of quality and effectiveness. In daily school practice this quality is normally translated into scores and grades. Not surprisingly students in our research, when given the freedom to give scores to their work themselves, are easily tempted to give very high scores.

In my opinion this behaviour shows the predominance of students' thinking about assessment in art education in terms of collecting scores or earning grades instead of using it as a tool to improve and learn. I think that when those students are given more time to get used to developmental selfassessment as a regular practice, they will become more critical about their own accomplishments, and more knowledgeable about the ways to improve their learning. It would also hopefully make visual art a most interesting and challenging school subject. And maybe it will help students to develop competences that might serve them in other subjects and in later life.

Literature

Broekhuizen, L. and Schönau, D.W. (2014) Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de praktijk. *Cultuur + Educatie* 44, 82-97.

Schönau, D.W. (2012) Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in school, *International Journal of Education Through Art* 8 (1), 49-58.

Schönau, D.W. (2013) Developmental self-assessment in art education. In Kárpáti, A. & Gaul, E., *From Child Art to Visual Language of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (pp.143-174), Bristol/Chicago: Intellect.

Biography

Diederik Schönau, art historian and psychologist, works at the international department of Cito, the Dutch Institute for Educational Measurement in Arnhem. Between 1981 and 2001 he has been responsible for the production of final examinations in the visual arts for all school levels. Between 2007 and 2010 he was professor of arts education at ArtEZ Institute of the Arts in Zwolle.

From 1999 till 202 he was President of InSEA.

POWER AND POTENTIAL ANALYSIS – A NAVIGATOR TOOL FOR VISUAL ART EDUCATION

SCHREIBELMAYR, WOLFGANG

UNIVERSITY FOR ART AND DESIGN LINZ, AUSTRIA

Abstracts:

Power and Potential Analysis – a Navigator Tool for Visual Art Education What? What for? Who? Why? When? Where? With? or Without? Lots of questions before You lift off the next flight of Visual Art Education, questions to the tower of Your meta-cognition, Your self- reflection, self-observation and self-assessment but also questions to the community. This presentation will show some examples of our method of “Power and Potential Analysis”. All the students of the Department for Art Education at the University for Art and Design in Linz, Austria learn about those analytic thoughts in their courses of art teacher training. What kind of decisions must be made “Before, during and after” acts of visual art education? Check-list questions before the acts of teaching and learning deal with topics like sense, purpose, spirituality, religion, superstition, political correctness, gender, inclusion, participation, fairness, humanity,

motivation, level of development, competencies, skills, sustainability, responsibility, art and design, joy, delight, happiness, peace, etc., etc. Working as a visual art teacher You must be able to select different materials for design, design tasks, social inter-action methods, examples of older or contemporary works of art and design and also artist biographies. All these selections should be made with awareness of the inherence power and potential for the use of teaching through art and in art. This presentation will give an insight into our reflection-processes about risks and opportunities for Visual Arts Education and how we try to find the right direction by the use of the “Power and Potential Analysis –Navigator Tool”. Looking forward to meet You all again, dear friends and colleagues of INSEA.

INTERSECTING ART AND SCIENCE IN EDUCATION

SEDERHOLM, HELENA - AALTO UNIVERSITY, FINLAND

Keywords:

Art, science, bioart

Abstract:

Multiliteracy is a new term in curricula for Finnish comprehensive school. Teachers try to understand what are its implications, and what does it mean in practice. In my paper I shall discuss dimensions of multiliteracy in connection with natural sciences and contemporary art, especially biological arts. Will the future of art classes see pupils using living materials, and making their own art works by manipulating genes, or growing semi-living sculptures in vitro? Are theories and practices of biotechnologies and bioethics becoming a commonplace content within art education? And how science teachers take into account the possibility that there are no correct answers but questions they couldn't have anticipated?

AFGHAN CHILDREN'S DRAWINGS IN ASYLUM CAMPS AND INCLUSIVE ART EDUCATION

SERJOUIE-SCHOLZ, AVA - UNIVERSITY OF ERFURT, GERMANY

Keywords:

Immigration, Education, Inclusion

Abstract:

We are living in the age of global migration. Never before have so many people been on the move in the search of a better life.

Europe as one of the favourite destinations is struck with high number of immigration. However, it is not just safety, security or economic stability that draws the immigrants here, but also their hope of a better future. High quality education is not just to make sure that the host countries will have trained working force it is actually the responsibility of each and every democratic society to provide its members access to equal educational opportunities. UNESCO and EU put great stress upon an inclusive education system where all students' disregard of their background or ability will have access to fair and high quality education. Inclusive education is a world issue and the solution to creating a harmonious heterogonous society. Even though Inclusion is a very broad theme which aims to provide equity in

education the focus of this study is upon children with immigration background. Afghan children living in Asylum camps in Germany express visually and verbally their wish and happiness to have access to education. The question is what is an inclusive art education? How can we plan and design an inclusive art lesson which factors do we need to take in mind.



NEW MEDIA IN VISUAL ARTS EDUCATION

MGR. ZDENKA ŠPIDLOVÁ, PH.D. STUDENT,
ZDENKASPIDLOVA@SEZNAM.CZ CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE,
FACULTY OF EDUCATION, DEPARTMENT OF ART EDUCATION
MAGDALÉNY RETTIGOVÉ 4, 116 39 PRAHA 1

Key words: Digital Media, Visual Arts Education, research proposal, case study, interdisciplinarity. Since Digital Media (DM) took its important place in our current society we are facing many significant changes, which have inevitably been reflected also in education.

Currently society is facing many challenges, mainly due to changes in the distribution of information and rapid unforeseeable social developments. The reason for these changes is the expansion of Digital Media (DM), which has inevitably been reflected also in education. Distribution of information nowadays is no longer dependent on only one person — the teacher — but it also comes from the Internet and digital media. The teacher, “bearer of all information”, should become a teacher “guide”, someone who helps to steer students through various information and resources. In this way, the teacher returns to the original role of teachers – a guide to the pupil, as Plato suggests in the Allegory of the Cave. This raises new questions and challenges for theorists of education. DM is

currently a natural environment for school-age children, and they appreciate it when their teachers communicate with them in their “native language” and know how to apply their “environment” within the educational process. It is therefore obvious that professionals in education are facing a new task — to become a “digitally confident teacher” — someone who is able to use DM creatively in education (Brdička, 2014).

The specific focus of this research is to seek the appropriate strategies to apply DM in Visual Arts Education in Middle Education. So the research questions are:

1. How to apply DM in a way so as to support the aims of Visual Arts Education (VAE) and its interdisciplinary tendencies?
2. What are the benefits and potential pitfalls of implementing DM in VAE?
3. What are the necessary teacher’s competencies to apply DM in VAE?

Digital Media does not bring only changes in the possibilities of communication between teacher and student, but also allows faster and more effective sharing of experience between teachers. This encourages their wider cooperation and the creation of inter-school and international projects. The following methodology chosen for this research will be accompanied by a first sample of the research, which was carried out in the framework of the international project.

Based on the research questions, a conditions in which the research will be carried out and the character of the data this study aims to gain, the qualitative research was chosen as the best choice.

These methods of data collection were chosen: in-depth interviews or written reflections of teachers, a questionnaire for secondary children, furthermore the method of participant observation in the classroom and analysis of the author's own experience through the model of reflective analysis of teaching situations known as Reflective practitioner of Donald Schön. (Fulková, 2008)

It is expected to have the results of multiple case studies by the end of this stage. The first case study was conducted in the following manner: The eighth grade of a middle school participated in an international project, which aims are (among others) to strengthen the digital competencies of students, collaboration across the curriculum and to strengthen constructivist teaching methods. The work was divided into four phases: topic introduction, the research, creative and dissemination

phases. First, the students were introduced to the topic “The Figure of Václav Havel” through a documentary film. After watching the documentary the class created a mind map. The second stage was the quest for information and visual material on the Internet . These materials were then used in the creation of a life timeline of Václav Havel (Figure no. 1, 2), which was later used to compose a film, which was made out of a mix of elements of animation, interviews, audio and video recordings available on-line. The last phase consisted of the class presenting the gathered information and the film to younger pupils. The film will also become a teaching material across the curriculum in subjects such as History, Czech Language and Literature, and Art Education for upcoming years.



Figure no 1.: life timeline



Figure no. 2.: detail of timeline

Therefore, digital media was used as the source of information and also as a means for the visual processing of the topic. The pupils learned to deal with sources of information, to download, store and transmit data in the appropriate format, widen their spectrum of art instruments and become acquainted with new computer programs intended for working with audiovisual materials. The fact that this film will be used as an educational tool for the years to come also strengthened the sense of their work. A deeper analysis of this and other case studies will be part of a dissertation by the author.

Afterwards, the case studies will be contrasted with data obtained from studies of documents and research in the field and supplemented by findings from cooperation with other departments (schools, universities, doctoral students in Czech Republic or abroad)

There will be a triangulation of research methods and obtained data that will be verbal (interview, questionnaire), visual (photographic documentation from participant observation) and possibly audiovisual in character (grounded in situational contexts). (Švaříček, Šed'ová, 2007)

The last stage of the research comprises the proposing of a theory based on all the obtained data, and the application of the theory with a final reflection. (Strauss, Corbin, 1999)

References :

BRDIČKA, Bořivoj, 2003. Role internetu ve vzdělávání. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-0106-0. [on-line] <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/> (on-line 25. 3. 2015)

FULKOVÁ, M. (2008) Diskurs umění a vzdělávání. Praha: H&H Vyšehradská. ISBN 978-80-7319-076-7. PLATÓN (2005). Ústava. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-142-0.

SCANLON, E. (2014) Scholarship in the digital age: Open educational resources, publication and public engagement. In Brithis Journal of Educational Technology. Oxford: Wiley & Sons.

Vol. 45, No. 1, p. 12 - 23. ISSN 0007-1013.

SCHÖN, Donald, 1983. The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple

Smith. ISBN 0465068782.

STRAUSS, L. A., CORBINE, J. (1999) Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody

zakotvené teorie. Praha: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 808583460X.

TAPSCOTT, D. (1998) The kids are alright: Technology doesn't make them "little criminals". <http://edition.cnn.com/TECH/computing/9806/10/kids.idg/index.html> (on-line 18. 4. 2015)

DO SCHOOLS REALLY ENCOURAGE CREATIVITY?

JOHN STEERS - ENGLAND

Abstract

This paper will consider the question of creativity in the curriculum - or perhaps the lack of it. While sometimes there is strong lip service to the importance of creativity in the curriculum, its inclusion remains problematic because many schools have become risk averse in the face of ever-increasing accountability measures and are wary of the 'risky thinking' involved. Furthermore art[s] teachers are often unaware of the extent to which their pedagogical approach may actually inhibit rather than enhance creative development. These challenges need to be addressed at both a national, institutional and individual teacher level.

Keywords: Creativity, Education Policy, Pedagogy

Introduction – the creativity pendulum

I should emphasise that I am speaking from the perspective of curriculum developments in England. I should explain that since education policy in the United Kingdom is devolved to each of the home countries, the education systems in England, Scotland, Northern Ireland and Wales are becoming increasingly different

from one another. I am unsure of how my comments will chime with your experience – will leave it to you, as you see fit, to draw any wider conclusions from my argument as, undoubtedly, the nature of the problems I describe will vary from country to country.

The importance of creativity in educational discourse sways in and out of fashion; the cycle repeats itself over comparatively short periods of time, subject always to the whims of politicians and policy makers.

In England the Labour (i.e. Socialist) government that was in power from 1997 to 2010 set the education pendulum swinging towards creativity; the change of government in May 2010 to a Conservative/Liberal coalition rapidly reversed that process. The coalition's Schools' Minister once informed me: 'Creativity? You can't teach it and can't assess it', thus making it clear that it was not worth wasting time thinking about. With a general election looming as I write this paper, once again the Labour Party is emphasising the importance of creativity and the cultural industries.

Over the years I have become used to arts educators constantly searching for new rationales to justify the place of their subjects in the curriculum. However this constant shape shifting can be a problem in the face of shifts of political policy. The widely acknowledged importance of the creative industries to the British economy has been used as a key argument for the vital importance of the arts in the curriculum. This justification scarcely registered with the 2010-2015 coalition government. In contrast the Labour Party in the run up to the 2015 election pledged to move the arts to the heart of government by creating a permanent, Committee on the Arts, Culture and Creative Industries chaired by the Prime Minister and '... to improve access for young people to the creative

education they – and Britain – need to succeed' (Labour Press 2015).

Whatever the outcome of the next election, failure to influence policies that favour the arts and arts education should prompt a close look at current practice. The issue I want to consider here is whether, despite all the supportive rhetoric from the arts community, fostering creativity is really central to practice in many schools? Is it possible that many arts educators are at least a little deluded about their contribution in this respect?

Is there a creativity delusion?

Of course it must be acknowledged that there is some outstanding and very creative art and design teaching and teachers in the United Kingdom as elsewhere. However such excellence is not necessarily the norm and serious concerns have been expressed for several decades about prevailing orthodox approaches to teaching the arts – and surely orthodoxy is the antithesis of creativity?

Do schools actually encourage the innate creativity of every child? Or is that something of a myth? Just how and where creativity may be embedded within the school curriculum is open to interpretation: while some teachers identify creativity with particular areas of the curriculum such as the arts, others argue more widely that creativity is synonymous with 'problem-solving', 'imagination' and 'lateral thinking skills'. Clearly creativity is not the sole prerogative of the arts but surely – when they are well taught – arts subjects should have a particularly significant role?

The definition of creativity is elusive but one tentative definition that I find helpful is that offered by Pope (2005: xvi) when he proposes

that creativity is the ‘...capacity to make, do or become something fresh and valuable with respect to others as well as ourselves’. Creativity can be thought of variously as an act, a process, a concept, a strategy or even an ideological tactic. Whether it is one, some combination, or all of these, I suggest it is not absolute; it exists on a continuum. It is not limited to those who either in their time – or more often subsequently – are recognised as creative geniuses.

Jonah Lehrer argues that it is a commonplace human attribute: Creativity shouldn’t be seen as something otherworldly. It shouldn’t be thought of as a process reserved for artists and inventors and other ‘creative types’. The human mind, after all, has the creative impulse built into its operating system, hard-wired into its most essential programming code (Lehrer 2012: xx).

He continues:

... the standard definition of creativity is completely wrong. Ever since the ancient Greeks, people have assumed that the imagination is separate from other forms of cognition. But the latest science suggests that this assumption is false. Instead, creativity is a catchall term for a variety of distinct thought processes (Lehrer 2012: xvii).

I question whether many schools actively understand or make an attempt to encourage these ‘distinct thought processes’? ‘Creativity is often just mistakes’ (Perry 2011: 57) is an aphorism coined by the artist and potter Grayson Perry. This may be the crux of the issue – few schools set out to encourage their students to make mistakes.

The development of closely defined national curricula and the introduction of ever more detailed national examination

specifications too often serve to remove any real incentive to explore innovative approaches to pedagogy or the curriculum.

There is a sense that the problem of what to teach has been finally codified and there is no need to look further than the published official schemes of work or the work exemplified as ‘successful’ in examinations. ‘Mistakes’ are not rewarded in today’s prevalent high stakes education systems.

It might seem self-evident that creative students will need creative teachers with the courage and confidence to take creative risks. But, unfortunately, this takes exceptional commitment and vision in many of today’s high stakes education systems with all the pressures to conform created by a standardised curriculum, standard assessment tasks, examination targets, school league tables, constant initiatives to raise standards, intimidating inspection regimes, scarce resources and limited subject-based professional development. Such conditions severely limit the scope for individual teachers to take risks and to avoid simply focusing on maximising assessment scores and examination results.

Teachers, even arts teachers, become inadvertently risk-averse and increasingly adept at finding safe prescriptions for their students to enable them to satisfy examination assessment objectives. Students are coached to replicate safe and reliable projects year after year and the creativity on display may be principally that of the teacher who devised a particular project rather than that of the students.

Creativity in the classroom

What are the limits on creativity in schools? Should there be any boundaries other than those related to common decency and the practicalities of health and safety? Clearly there are profound moral

and practical concerns that teachers need to face in the creative classroom which can be in conflict with the ethos of many schools – social institutions that often place a high value on some degree of conformity.

Should we be surprised that some schools may actually inhibit creativity and even clumsily extinguish the creative interests that children sometimes develop outside school? If they closely examine their own classroom practice can art and design teachers honestly say it is their principal aim actively to foster the creativity of every child? Isn't there often a deep fear that any relaxation of control will promptly result in anarchy and a total loss of teacher authority? This nervousness can constrain their own creativity and that of others. 'We are so worried about playing the wrong note or saying the wrong thing that we end up with nothing at all, the silence of the scared imagination' (Lehrer 2012: 104). The problem with adherence to highly structured schemes of work, prescriptive lesson plans and specified learning objectives is that both teachers and students may stop thinking for themselves and exploring new, potentially risky ideas.

Such inhibitions work against the needs of learners and employers in the 21st century workplace. Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) is an international research effort involving 60 institutions worldwide aimed at empowering students with the right skills to succeed in the workplace. They categorise such skills into four broad categories:

- Ways of thinking: Creativity, critical thinking, problem-solving, decision making and learning;
- Ways of working: Communication and collaboration;

- Tools for working: Information and communications technology (ICT) and information literacy;
- Skills for living in the world: Citizenship, life and career, and personal and social responsibility (ATC21S).

Surely I am not alone in thinking that good teaching and learning in the arts should make a very significant contribution to the development of all these key skills?

Creative individuals are likely to display a range of characteristics, capacities and abilities that I believe some teachers find very hard to recognise or accommodate in the classroom. I have tried to synthesise, in no particular order of importance, some of the traits creative individuals will tend to exhibit:

- A tolerance for ambiguity and uncertainty
- Flexibility and openness to alternative approaches, apparent chance, accidents and mistakes
- Playfulness with ideas, possibilities, materials or processes
- An ability to concentrate and persist over time, to have the energy to keep on teasing and worrying away at a problem rather than seeking premature resolution
- Taking the time necessary to develop appropriate subject-based techniques and skills
- A willingness to explore apparently disassociated ideas, to go with the flow and make unlikely connections

- The passion, self-awareness and courage to pursue ideas in the face of considerable opposition, daring to be difficult
- Confidence, the self-belief to take intellectual and intuitive risks
- A willingness to work collaboratively, giving and receiving feedback

I hope I am not being too negative when I consider how such characteristics are often greeted in the classroom. I draw my conclusions from lesson observations and – if I am entirely honest – from my own practice in my days as a secondary school art teacher. In a climate where school managers and inspectors place high value on adherence to schemes of work and detailed, sometimes minute- by-minute, lesson plans, teachers strive to make everything clear-cut, eliminating all uncertainty. Rather than encourage playfulness students are told to stop messing around and get on with the work they have set. Time seems to be a constant pressure with insistence that student assignments must be handed in promptly to meet deadlines that are often artificial. Teachers say stop wasting time, get back on task – that's not what I told you to do. The behaviour of students who want to go their own way at their own pace is often interpreted as a lack of cooperation, stubbornness or sheer insubordination. Rather than encouraging 'risky thinking' students are often advised, especially when assessment is an issue, that it is best to play safe, stick to established routines and not to take too many chances. Collaborative work often presents a problem when it comes to assessment – how to evaluate and record the contribution of an individual student to a group project can make it not worth the trouble.

While it is easy to understand why teachers feel pressured to respond the way that they do, frequently and unconsciously

suppressing the very creativity that they claim to foster in their students, it seems to me that more self-awareness is necessary. The problem of time

It is clear that some aspects of our pedagogy are in need of urgent revision. Consider, for example, how the issue of time has an impact on classroom practice. Teachers, especially arts teachers, suffer from tightly regulated school timetables, deadlines of many kinds and limited resources – but especially time.

Creativity cannot be rushed or reduced to a formula: there is often a long incubation period before creative ideas may once in a while gel in that elusive 'Eureka!' moment. It requires adequate time and 'space' for thinking – both of which are often in short supply in target-driven schools. Mick Waters, the former head of curriculum at the now defunct Qualifications and Curriculum Authority in London, has suggested that in schools there is too great an emphasis on 'getting on with it'. He wrote:

This might seem to be the natural business of learning – of getting on and making progress – but the emphasis on the staccato lesson as the sole unit of learning means that the pupils are expected to 'finish' their work by the end of the lesson to achieve the learning outcome (Waters 2013. 120).

It is worth remembering that teaching must always keep pace with learning: accelerated teaching will not necessarily result in accelerated learning. It is just as likely to result in some children being left behind.

Dewulf and Baillie (1999) identified four elements of the creative process:

- Preparation – in which the problem or question is defined, reformulated and redefined, moving from a given to a new understanding.
- Generation – moving beyond habitual pathways of thinking, purging associative concepts to the problem; brainstorming.
- Incubation – a subconscious stimulus, often following a period of relaxation or relaxed attention.
- Verification – where ideas are analysed, clustered and evaluated, followed by planning the action and implementation.

It is important to stress here that creativity is rarely a simple linear process. There is usually interplay between these elements, with the various phases being repeatedly revisited and reviewed – for example when dead ends seem apparent.

Each of these phases of the creative process can present problematic challenges in schools. Preparation should not be dependent solely on teacher prescription – not following instructions may be exactly what is required for a creative outcome. The generation of ideas rarely depends on strict application of logic and a period of relaxed mind wandering or dreaming maybe useful in the incubation of ideas. The complexity of these creative processes is very well explained Anton Ehrensweig's book *The Hidden Order of Art*:

Creativity remains closely related to the chaos of the primary process. Whether we are to experience chaos or a high creative order depends entirely on the reaction of our rational faculties. If they are capable of yielding to the shift of control from conscious focusing to unconscious scanning the disruption of consciousness is hardly felt (Ehrensweig 1967: 35).

He continues:

Any creative search, whether for a new image or idea, involves the scrutiny of an often astronomical number of possibilities. The correct choice between them cannot be made by a conscious weighing up of each single possibility cropping up during the search; if attempted it would only lead us astray. A creative search resembles a maze with many nodal points. From each of these points many possible pathways radiate in all directions leading to further crossroads where a new network of high- and by-ways comes into view. Each choice is crucial for further progress. The choice would be easy if we could command an aerial view of the entire network of nodal points and the radiating pathways still lying ahead. This is never the case. If we could map out the entire way ahead, no further search would be needed. As it is, the creative thinker has to make a decision about his route without having the full information needed for his choice. This dilemma belongs to the essence of creativity (Ehrensweig 1967: 36- 37).

Lehrer endorses the importance of time for dreaming:

...the reason dreams are such an important source of creativity is that, once the uptight prefrontal cortex turns itself off, we are exposed to a surfeit of surprising connections and strange ideas. Most of these ideas will be useless, of course, just the surreal babble of the dreaming brain. But sometimes, if we're lucky, we'll find our answers in the middle of the night (Lehrer 2012: 108).

Verification may indeed occasionally involve such moments of joyous insight

– a sudden feeling of knowing exactly what is 'right' – well before a rational explanation has been developed. Albert Einstein is quoted

as saying: 'I believe in intuitions and inspirations. I sometimes feel that I am right. I do not know if I am' (Vierick 1929).

Or incubation and verification may be a very lengthy process. The American graphic designer Milton Glazer argues:

There's no such thing as a creative type, ... As if creative people can just show up and make stuff. As if it were that easy. I think people need to be reminded that creativity is a verb, a very time-consuming verb. It's about taking an idea in your head, and transforming that idea into something real. And that's always going to be a long and difficult process. If you're doing it right, it's going to feel like work (in Lehrer 2011: 69).

All of this suggests that adequate time is a crucial requirement if the creative spark is to flourish. How can this be accommodated in school timetables where, at best, an hour or so for one of the arts subjects is sandwiched between the drip feed of an hour of mathematics and an hour of history for week after monotonous week? Creativity cannot be turned on and off like a tap. Those students that do get 'turned on' by creative practice often spend many hours of their own time developing ideas – it can become obsessive. While some teachers will commend this, others will be critical on the grounds that students are neglecting 'more important academic work'. Producing quality work takes time and often single-minded dedication. Nietzsche recognized the perseverance that is required to bring ideas to fruition and rather than relying on inspiration:

... the good artist's or thinker's imagination is continually producing things good, mediocre, and bad, but his [sic] power of judgment, highly sharpened and practiced, rejects, selects, joins together; thus

we now see from Beethoven's notebooks that he gradually assembled the most glorious melodies and, to a degree, selected them out of disparate beginnings. The artist who separates less rigorously, liking to rely on his imitative memory, can in some circumstances become a great improviser; but artistic improvisation stands low in relation to artistic thoughts earnestly and laboriously chosen. All great men were great workers, untiring not only in invention but also in rejecting, sifting, reforming, arranging (Nietzsche 1878: para155).

Milton Glazer also recalled that Giorgio Morandi, with whom he studied, taught him about dedication: 'He showed me the necessity of persistence, and nothing good is ever easy. And that's because we see nothing at first glance. It's only by really thinking about something that we're able to move ourselves into perceptions that we never knew we had the capacity for' (in Lehrer 2012: 73).

While I have identified one particular concern – time – that has the potential to inhibit creative work in schools, there are many others, which are equally important for both teachers and students that I could discuss – if only time allowed! For example the need for a strong atmosphere of mutual trust and affective support – what student is likely to take creative risks if they think their ideas will be quashed as soon as they begin to form? Students must be allowed to develop a real sense of ownership of the task or problem and their confidence has to be bolstered by positive feedback if they are to be intrinsically motivated. Constructive criticism and open debate are important: 'Sometimes we need to let go and improvise on our own, and sometimes we need the wisdom of others' (Lehrer 2012: xviii). And that may be the wisdom of the peer group just as much as the wisdom of the teacher. Recognition is needed that playfulness

with ideas and processes is often a key to innovation rather than dismissed as simply 'playing around'.

Researchers from Torrance (1970) to White and Shah (2011) have examined teachers' perceptions of creative students. Rather disconcertingly they found that teachers tend to favour the most uncreative students, whilst their least favoured students were often the most creative. It seems teachers find creative students more challenging – or at least their attitude to them is ambivalent. Why? Because they often seem hard to manage in the classroom situation, because they often want to follow their own agendas, at their own pace, rather than those set by the teacher. We have to ask what happens to many such students in our school systems as a consequence? I think we can safely assume that there is much wasted 'talent'. The Warwick Commission (2015: 47) report makes another important point for schools to consider:

... we are in danger of allowing a two-tier system in which the most advantaged in social and economic terms are also the most advantaged in benefitting economically, socially and personally from the full range of cultural and creative experiences.

Lehrer (2012:139) raises another concern: creative problems can be so difficult that people need to 'connect their imaginations together'. He stresses the importance of collaboration and cites evidence that group creativity is becoming more necessary in most disciplines. But such approaches are often stifled in schools because our assessment systems depend on making judgments about the ability or achievements of individuals – for example, teachers often have to certify that examination submissions are the sole unaided work of each candidate. Might more genuinely creative work in schools be facilitated by the introduction of more group collaborative work?

In England we are faced with conflicting ideas about the importance of 'Core knowledge' rather than the current broad liberal curriculum with a strong emphasis on cross-curricular activities. All the evidence of history tells us that some of the most interesting discoveries and creative breakthroughs happen where disciplines meet, when '...we trespass on the standard boundaries of thought'. Lehrer (2012: 139) also argues that '...the ability to make separate ideas coexist in the mind is a crucial creative tool. Insights, after all, come from the overlap between seemingly unrelated thoughts'. The last government's focus has been on science, technology, engineering and maths – so-called STEM subjects – and pleas to include the arts (STEAM) have been ignored. Very recently the Warwick Commission report strongly endorsed the concerns of others that,

... policymakers are obsessed with a siloed subject-based curriculum and early specialisation in Arts or Science disciplines that ignores and obscures discussion around the future need for all children to enjoy an education that encourages creativity, making and enterprise across the curriculum. We need creative scientists as much as we need artists who understand the property of materials and the affordances of new technology (Warwick Commission (2015: 45).

The report emphasised the importance of '...improving the visibility of the arts and increasing incentives for young people to combine science and arts subjects at Key

Stage 4 [14-16 year-olds] (Warwick Commission 2015, 49). Such a change would make a big difference to the current standing of the arts in schools

Conclusions

Despite the current problems in England I have to acknowledge that the neglect of creativity or failure to afford it a proper opportunity in the curriculum is not just a recent problem. Perry (1987) cautions that creativity does not provide a universal golden key to successful learning for all students. The key, he rightly asserted, is to do with a balance of how far knowledge based curricula are permeated with creativity and how far creativity is permeated with knowledge, habit-forming, and other perfectly reasonable aspects of the curriculum. Perry counsels:

Those who teach knowledge as a matter of memorising forget that it is the product of past creativity and should be presented as such. Those who teach creativity to the neglect of knowledge should remember that past creativity is preserved and brought into continuity with present creativity by knowledge well learnt (Perry 1987: 287).

Perry warns that if we espouse creativity 'come what may', then come what may is not long in arriving: the curriculum loses structure and form and classes have a long tail of apathetic pupils. Exactly the same thing happens if knowledge is regarded as the be all and end all, if there is a daily gap between memory and understanding, a lack of vitality: it is all about achieving a proper balance of knowledge, skills and understanding.

The challenge in England (and no doubt elsewhere) will be to continue to distinguish between genuinely 'good practice' – creative teaching, creative learning environments, creative curriculum design and genuinely supporting creativity in young people – and simply achieving high levels of attainment in examinations as a

consequence of teacher prescription and often uninspired teaching to the test. In the wider world beyond school young people have always been more than willing to invent and embrace radical new ideas. Creativity is not always dependent on experience and indeed the opposite can be true. To lock learners into a passive, largely uncreative, role is unforgiveable in a world where, clearly, innovation is in strong social and economic demand.

If we agree that facilitating and encouraging students' creativity is a vital element of a good education, then there is a solution that is principally in the hands of teachers. It is not only about inadequate national or school policies, curricula or inappropriate assessment procedures. It simply requires a shift in pedagogy whereby teachers consciously understand and encourage, rather than unconsciously inhibit, creativity. In England, as elsewhere, individual teachers can take significant steps to ensure that the creativity pendulum swings back in the right direction.

Bibliography

ATC21S (2013) Assessment and Teaching of 21st Century Skills, <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>, accessed 28 May 2013.

DfE (2010) The Importance of Teaching, (Government White Paper), London: The Stationery Office.

Dewulf, S. & Baillie, C. (1999). CASE Creativity in art science and engineering: How to foster creativity. London: Department for Education and Employment.

Ehrensweig, A (1967) 'The Hidden Order of Art, London, Weidenfeld and Nicolson. pp 35-37.

Einstein, A (1929) in G.S. Viereck interview, October 26, 1929, reprinted in *Glimpses of the Great*, New York: The Macaulay Company (1930).

Labour Press (2015) Labour will move the arts to the heart of government, <http://press.labour.org.uk/post/111879508104/miliband-labour-will-move-arts-to-the-heart-of>, accessed 19 April 2015.

Lehrer, J (2012) *Imagine: How Creativity Works*, Edinburgh: Canongate. Nietzsche, F (1878) *Human, All Too Human: From the Soul of Artists and Writers*, <http://nietzsche.classicauthors.net/Human/Human5.html>, accessed 3 May

2012, para 155.

Perry, G (2011) *The Tomb of the Unknown Craftsman*, London: The British Museum

Press.

Perry, L (1987) 'The Educational Value of Creativity', *Journal of Art & Design*

Education, 6(3), 285-296.

Pope, R (2005) *Creativity: Theory, History, Practice*, London: Routledge. QCA (2009) 'Curriculum – The Big Picture',

http://www.nsead.org/cpd/nsc_Mick_Waters.aspx, accessed 7 May 2012. Steers, J (2009) 'Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges', *International Journal of Art & Design Education*, Oxford: WileyBlackwell,

28.2 pp 126-138.

Torrance, E (1970) 'Stimulating Creativity', in Vernon, P (ed), *Creativity*,

Harmondsworth: Penguin Books.

Vincent-Lancrin, S; Winner, E and Goldstein, T (2013). *Art for Art's Sake? The*

Impact of Arts Education, Paris: OECD Publishing .

Warwick Commission (2015) *Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth*,

University of Warwick.

Waters, M (2013) *Thinking Allowed on Schooling*, Carmarthen: Independent Thinking Press.

White, H & Shah, P (2006) 'Uninhibited imaginations: Creativity in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder', *Science online*, http://proadhd.nl/White_Shah_ADHDCreativity_PAID.pdf, accessed 11 May 2012.

Note: An earlier version of this paper 'Creativity in schools: delusions, 1414 realities and challenges' can be found in Thomas, K. and Chan, J. (eds) (2013), *Handbook of Research on Creativity*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing ISBN of 978 0 85793 980 7. This book contains 35 papers by internationally recognised scholars.

GENDER IN ART EDUCATION

MGR. ZUZANA SVATOŠOVÁ, DEPARTMENT OF ART EDUCATION,
FACULTY OF EDUCATION, CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, THE CZECH
REPUBLIC.

E-MAIL CONTACT: ZUZANASVATOSOVA@SEZNAM.CZ

Key words:

Gender stereotypes, art education, contemporary art, visual literacy, critical theory, qualitative research.

Abstract

The purpose of this paper is to present a research proposal focused on gender in Art Education. The research aims to explore the current level of education on the topic of gender in art classes at secondary and grammar schools in the Czech Republic. The main question is whether the observed level corresponds with the current theoretical conclusions from the field of philosophy, visual studies, cultural anthropology and cultural education. The research will be conducted through the analysis of available educational documents and especially, by analysing specific teaching approaches in practice. The data obtained will then be interpreted in terms of phenomenology and critical theory.

In the next phase, the results of research will be used to create a broader strategy on how to mediate the topic of gender to pupils and students in general. The outcome of the study will be the publication of methodological approaches for art teachers in the Czech Republic and it will also be an innovative design in

teacher education programmes (Bc., Mgr.) particularly for visual literacy and art, as well as cultural education.

"Gender is an illuminated tram labelled G, which passes through the city at night, and from which everything seems much brighter, clearer and more marked - leading from one fixed location to another. If someone get off it to question human freedom, power or knowledge, he finds himself beyond gender, in a much darker complex structure – like a lone walker in the night city. The tram never takes us over boundaries of authentic freedom which begin with the "decisions" constantly again and again walking into the unknown dark social city and to the freedom of human existence and cognition."

Miroslav Vodrážka (2010: 123) - czech feminist

Current state of knowledge

The concept of gender is investigated through Gender Studies as the main subject, and as a result it is understood as a construct in terms of contemporary critical theory. Gender is thus conceived as a result of multiple techniques of disciplining power (Foucault, 1999) which constitutes it, and which is reproduced through a subject's acting (Butler, 2004). Gender Studies particularly analyses the following: language, literature, history, politics, sociology, anthropology, psychology, law, medicine, systems of education, media and visual communication. Gender Studies is part of contemporary critical approaches in social sciences which aim to promote social justice, as well as equal opportunities in (a) society. The most recent annual reports by the United Nations (UNESCO), OECD research surveys and the media's interest prove that inequality is addressed insufficiently. The beginnings of Gender Studies date back to the 1970s. Gender Studies became important

in the early 1990s in the Czech Republic. Currently, many institutions deal with gender issues. Among the institutions

are: Gender Studies o.p.s., NKC Ženy a věda, Žába na prameni, the Department of Gender Studies at the Faculty of Humanities at Charles University, the Gender Studies Program at the Faculty of Social Studies at Masaryk University, a research team headed by Mgr. Martina Pachmanová, Ph.D. at The Academy of Arts, Architecture and Design in Prague, the Body Design Studio at the Faculty of Fine Arts in Brno headed by MgA. Lenka Klodová, Ph.D., the Department of Psychology at the Pedagogical Faculty at Charles University headed by PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., and others.

Anna Babanová (2008) analysed the Czech educational system from the point of view of gender and the results were clearly critical. Gender issues are implemented into the Czech curriculum unsystematically and stereotypically.

Penn Dalton (2001) realised that only one gender study focused on Art Education in the United Kingdom. In her study gender is explored as a constant performative action on all actors of education, not as lesson topics. Dalton has, therefore, expressed regret that the content focus of the study has not yet been realized. In the Czech Republic, a similar study of gender in Art Education has not been realized, as well. Visual semiotic analysis and gender analysis in Art Education and Gallery Education has long been a topic engaged by PhDr. Marie Fulková, Ph.D (publication and lecturing, conducting thesis, creating educational programs). Art Education properly understood as a specific education forms pupils competencies which are necessary for a symbolic shift in the complex system of visual communication (visual literacy), while at the same time developing their personal creativity and emancipatory

potential. Art is the only subject, which opens the field for critical reflection and transformation of visual gender stereotypes. In curricula documents this issue is not fundamentally anchored and the current proposals to the education standards do not focus on the design and critique of gender stereotypes in a visual context.

Solution

The research project will be resolved exploratorily, and the research team using the method - "Horizontal evaluation" (http://betterevaluation.org/plan/approach/horizontal_evaluation and Gittlin, Russell, 1994) - will increase with teacher participants. A mixed strategy will be used in the evaluation research, diagram QUAL + quan (Hendl, 2005), which allows for complex results and more perspectives.

Research questions

How is the topic of gender implemented in art class at secondary and grammar school, and in lessons in gallery education? What is the core content of the realised topic? What are the sub- topics? What are the used teaching methods and techniques? What do teachers / lecturers deem "good result" lessons while focussing on the topic of gender? Do pupils realise the critical reflections of gender stereotypes? We assume that during the research, a number of other issues will emerge.

1. In the first phase of the research we will receive comprehensive quantitative data on the topic of art education classes at secondary school in the Czech Republic (the research includes the possibility of learning through Gallery Education) as well as how effective the classes are in practice and not just theoretically. We have created a database of all teachers, including; teachers in art education / gallery tutors / lecturers. We address them through an online

questionnaire. The aim is to find out how many teachers / trainers are actively engaged in the topic and the teaching methods they prefer to use. Another objective is to get in touch with teachers / lecturers who actively develop the mentioned topic and show their willingness to participate in the more qualitative parts of this research. All secondary and grammar school

art teachers (4493), as well as gallery lecturers will primarily be addressed, as stated above, based on the Ministry of Education's database and information accessible from the Internet.

2. In the second phase of the research, we will examine in detail, the educational approaches of 15 to 20 teachers / lecturers who are actively involved in this area. We will use the following methods; in-depth interviews, observations from classes / lessons, group interviews with students, the guided works of art students. All these documents will be analysed by using MAXQDA. The aim is to create at least 5 detailed case studies that allow us to better understand the issue of introducing a new topic to teaching in more depth, as well as including the personal motivation of the teacher / lecturer.

3. Simultaneously the first and second phases of the research will be realised through curriculum reflection, textbooks, gallery educational programs, and contemporary art reflection, which thematically focus on gender. The whole scope of gender issues in an international context and in Czech art such as; Mothers' Day, Prague Pride and then according to the international exhibitions of contemporary art (Venetian Biennale, Documenta Kassel, etc.) will all be thoroughly reflected upon.

4. Based on the lessons learned from the previous phases of the research, the educational concept will be created, the effects of which will be verified through the form of participatory research.

Data collection methods

Survey, semi-structured interviews, in-depth interviews, group interviews with students, teacher observation, visual semiotic analysis, discourse analysis.

The following primary research documents will be analysed; transcripts of interviews, author's commentary, pupils' artwork, curriculum, textbooks, art education, educational programmes, works of contemporary art (with explicit and implicit gender issues). From the survey, the analysis and results will be used for basic statistical methods and content analysis (Hendl, 2005). For the qualitative analysis of other acquired empirical data (see Methods of data collection) the use of the grounded theory framework (Strauss, Corbin, 1999) will be used, with an emphasis on the critical interpretation of the axial and selective coding's point of view, followed by discourse analysis and reinterpretation.

Research Ethics

All participants (questionnaire survey, in-depth and group interviews, observation) will be informed (through informed consent) about the objectives, purposes, terms and the length of the research. The interviews will be recorded with the prior agreement of those participating, and subsequently, transcribed word-for-word. The anonymity of all participants will be guaranteed and everyone will be informed about the research results, along with the related institutions (schools, galleries, parents).

Timing

The first year of the project (2015)

Building a database through emails of current art teachers and gallery lecturers in education, the creation and administration of questionnaires for teachers / lecturers, creating protocols for interviews, creating informed consent documents. Statistical and content analysis of the data will be carried out. Contacting teachers and trainers who are willing to actively participate in the research study. Keeping a pilot case study with a teacher / tutor with in-depth interviews,

through the monitoring of teaching, and the management of a focus group. Analysis of school curricula, textbooks, educational projects, contemporary art, focusing on gender will also be looked at. The results albeit partial will be presented and available to view in the Czech magazine – *Výtvarná výchova* (Art Education).

The second year of the project (2016):

The survey of other cases. Ongoing analysis of curricula documents, textbooks of art education and educational projects. An ongoing analysis of contemporary art, focusing on gender.

Transcript of the interviews, administration and analysis of all the collected data. There will be an evaluation of data analysis and interpretation. The creation of an educational concept based on new knowledge and analysis through participatory research will also be important for this research. The writing a final report will be required, too. The results will be published in the magazine *Art Education*, *Educational orientation*, and the *International Journal of Education Through Art*, or *Derivas / Research in art education* and on the Web KVV at Charles University. The research results on the gender-specific conference will also be presented.

Expected outcomes

The outcome of the study will be the publication of methodological approaches for art teachers in the Czech Republic and it will also be an innovative design in teacher education programmes (Bc., Mgr.) particularly for visual literacy and art, as well as cultural education.

The study is supported by the Charles University in Prague, project GA UK No 3815.

References

Babanová, A. (2008), Genderovu optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém. Praha : Gender studies.

Dalton, P. (2001), The Gendering of Art Education. Modernism, identity and critical feminism. Buckingham/Philadelphie : Open University Press.

Fulková, M. (2008), Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany : H&H,.

Barša, P.(2002), Panství člověka a touha ženy: feminismus mezi psychoanalýzou a poststrukturalismem. Praha : Sociologické nakladatelství.

Butler, J.(2004), Undoing gender. NY & London : Routledge.

Foucault, M.(1999), Vůle k vědě. Dějiny sexuality I., Praha : Herrmann & synové.

Gender Check: Femininity and masculinity in the art of Eastern Europe. Wien : MUMOK,2009. Kristeva, J. (2004), Jazyk lásky. Eseje o sémiotice, psychoanalýze a mateřství. Praha : One Woman Press.

Mirzoeff, N. (2012), Úvod do vizuální kultury. Praha : Academia.

Nagl-Docekal, H. (2007), Feministická filozofie. Výsledky, problémy, perspektivy. Praha : Slon.

Pachmanová, M. (2002), Neviditelná žena: antologie současného amerického myšlení o feminismu, dějinách a vizualitě. Praha : One Woman Press.

Pejic, B. (2010): Gender Check: a reader. Vienna : MUMOK.

Reilly, M., Nochlin, L. (2007), Global feminisms: new directions in contemporary art. London;New York : Merrel.

Zábrowská, K. (2009), Variace na gender. Poststrukturalismus, diskursivní analýza a generová identita. Praha : Academia.

Hendl, J. (2012), Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha : Portál.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999), Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno : Sdružení Podané ruce.

Vodrážka, M. (2010), Rozprava o druhé subkulturní děloze. In Kritika depolitizovaného rozumu. Úvahy (nejen) o nové normalizaci. Všeň : Grimus

ETHICS AND PRACTICES OF SUSTAINABLE ART EDUCATION

SUOMINEN, ANNIINA - AALTO UNIVERSITY, FINLAND

Keywords:

Art education, sustainability, ethics, democracy

Abstract:

The proposed panel addresses the theme of "Current paradigms of arts education in Europe: Ethics and Politics of arts education for a sustainable future." It does this by contemplating the potential for sustainable art education in contributing to the building of societies that are sustainable in multiple ways, not only economically, ecologically and socially, but also in meeting the needs on an individual level: the so-called 'inner side of sustainability.' The lens with which we propose to look at sustainability moves the ambitious challenge of educating sustainably- oriented/inclined citizens into to the explorations of holistic wellbeing, awareness, ethics, and responsibility. The newly revised core curriculum for Finnish primary and secondary schools (2016-2026) presents an increased emphasis on education towards sustainable cultures and societies. It aims to educate individuals and a society with attitudes and policies of

equity and democracy. Building upon the long history and traditions of arts-based environmental education (AEE) in Finland, each panelist will explore new directions for addressing sustainability in art and education. While the emphasis of the research group on AEE at Aalto University over the years has been on deep ecology and building environmental awareness through artistic experiences in nature and urban settings, concerns about accelerating climate change, other environmental crises, and the violence and discrimination human/animal/environmental rights related to corporational- capitalism have led its members to look at practices and research in art and education that address these challenges pro-actively, from within. The panelists included in this presentation have each addressed the ethical and educational challenge presented for art education from personal perspectives: Anniina Suominen's research and teaching aims at advancing social justice, equity and democracy in/through/with art and education. She uses artistic inquiry methods and knowledge in relation to urban/natural environments and places as guides to explore educational potentialities. Henrika Ylirisku's doctoral research explores the current practices of environmentally and sustainably concerned art education. In the article presented here, she approaches physical exercise that is also intellectually challenging and conducted where the role of the various environments play a significant role such as orienteering in the forest, can open up levels of sensitivity and ethical existence as well as intellectual understandings of the world. Her approach is based on the Finnish AEE-tradition. Jan van Boeckel's research focuses on making meaning through art in an age of climate fear. He is interested in the tension between opening the senses through art-driven activities on the one hand, and the temptation, on the other, of succumbing to psychic numbing in the face of all the terrifying news of possibly impending catastrophe.

The Practice of Wildness – artistic insight into rewilding interventions” is the title of Wioletta Piasnik's research project, which is based on the Urban ReWilding workshops facilitated by the author. The workshop's purpose is to reintroduce people into their local areas through various creative activities. The aim of Piasnik's doctoral research is to map and formulate rewilding practices as well as validate their past, present and future in the art education genre.

VISUAL ACCOUNTABILITY: STEREOTYPING, SOCIAL MEDIA, AND CENSORED DISCOURSES

TERESA M. TIPTON - SENIOR LECTURER
CENTER FOR
APPLIED RESEARCH ANGLO-AMERICAN UNIVERSITY
PRAGUE, CZECH REPUBLIC



Fig. 1: Entropia in Brussels © David Černý

Abstract

To strengthen the relationship between visual discourses and the development of intercultural awareness and tolerance, this paper reports on the artwork *Entropa* by David Černý, Tomáš Pospiszyl and Krištof Kintera as an artist-led intervention into the public dimensions of visual stereotyping about national identities and cultural groups in the EU. In January 2009, the nationally commissioned sculpture created for the occasion of the assumption of Czech presidency of the Council of the European Union, was installed for display at the Justus Lipsius building in Brussels, Belgium. Underneath the Czech motto slogan, Europe Without Borders, was the installation's counter-narrative, "Stereotypes are barriers to be demolished." The complex intervisual semiotic and its cultural humor nevertheless became a point of focus for diplomatic disagreement over the artwork's visual depictions. Under objections from various state officials, part of the sculpture was covered over and the artist repaid his fee. Eventually the artwork was removed completely. Ironically, these actions recursively reinforced the artists' depictions as to why visual stereotypes needed to be demolished. Implicit within the interpellation of political and psycho-social norms of perception, is how cultural knowledge structures are constructed and reinforced, that in turn structure the trajectory of public discourse.

Keywords: cultural critique, visual stereotypes, critical visibility, visual semiosis, *Entropa* Stereotypes are barriers to be demolished

To strengthen the relationship between visual discourses and the development of intercultural awareness and tolerance, this paper reports on the artwork *Entropa* as an artist-led intervention into the public dimensions of visual stereotyping about national and cultural groups in the EU. The sculpture had been commissioned by the

Czech government for the occasion of the Czech presidency of the Council of the European Union, a rotating honor each participating nation assumed every six months. Each country that holds the presidency is asked to display a piece of artwork from their country in the national decision-making headquarters of the EU in Brussels as "a symbol of goodwill and conformity to tradition" and serves "to showcase the acting countries creativity" (Allen et al., 2010:174). Designed to represent the Czech presidency's motto slogan, Europe Without Borders, the sixteen square meter, eight ton sculpture resembling an interconnected model kit to be assembled, was inscribed with a counter-narrative, "Stereotypes are barriers to be demolished." Created by Czech artists David Černý, Tomáš Pospiszyl and Krištof Kintera, the nationally approved artwork was installed shortly before its inauguration in the atrium of the Justus Lipsius building for the Council of Europe Ministers in Brussels, Belgium on January 15, 2009.



Fig. 2: *Entropa* before censorship © David Černý

The sculpture was made of discontinuous parts representing EU states held together by an interconnecting network of tubes joined one to another so their forms were held intact without losing their borders. The name Entropa combines entropy and europa, the official EU website giving access to information published by all EU institutions, agencies and bodies (europa.eu). Entropy as the nominative of disorder within a closed system, re-positions the context of the word and the language through which it is translated, into unique transpositions of meaning across symbol systems and platforms of official languages. Word play makes puns from the complicated system of Czech declension, where there is a possibility of fourteen different endings to words based upon the relationship, gender, plurality and useage of its seven cases. Changing form and declension is also a polysemy by which intertextual discourses can be visually re-formed.

In the sculpture's accompanying brochure¹, Černý states: "Self-reflection, critical thinking and the capacity to perceive oneself as well as the outside world with a sense of irony are the hallmarks of European thinking" (2009: 1). In a parody of its own institution, official statements from those involved in the case recursively reinforced the artists' depictions as to why stereotypes needed to be demolished.

The inaccessibility of the artwork itself from public view except through the glassed-in security area, meant that it could be seen directly only by Council of Europe members, privileging it for selective viewing. Under the guise of a publically funded work of art in the headquarters of a declared democratic decision-making institution, the barrier of semi- visibility relegated the artwork to public view through electronic transmissions on social media and

news sites. Isolating the artwork from public access established the framework to its debate through a semi-permeable autocratic approach to political controversy. Discussion about the barriers to social integration through the stereotyped perception of national groups and their histories was reduced instead to conflicting ideologies, like the representation of Germany, fracturing the systematization of the metropolis of states, extending inward, rather than linking across the Europe of nations.



Fig. 3: Germany's ever expanding motorways © David Černý

After the controversy erupted, Černý described Entropa as a work that, "lampoons the socially activist art that balances on the verge between would-be controversial attacks on national character and undisturbing decoration of an official space" (BBC News, 2009, para. 17.) As someone who is known for his political satire, it is

significant that prior to Entropa's commission he had "lampooned the incendiary, right-wing Czech president, Vaclav Klaus, by displaying a caricature of him inside a giant fiberglass anus" (Bilefsky, 2009: para. 6).

Demonstrating more tolerance for visual satire than the ensuing political responses and media discussion, Czech Deputy Prime Minister Alexandr Vondra introduced the installation stating: "...in today's Europe there is no place for censorship. I am confident in Europe's open mind and capacity to appreciate such a project." (Mardell, para. 9, 2009). Unfortunately, his optimism was not fulfilled. While Germany was represented as an autobahn resembling a broken swastika, it was Bulgaria's representation as a squat toilet (although clean) and Romania's depiction of Dracula caught in the ruin of a collapsed castle that brought the first official comments branding the sculpture as a 'scandalous outrage'.



Fig. 4: Romania's masterful parasite © David Černý

But public reactions were mixed. Černý's development of Meet Factory, an international arts center, and his production of Artoza on Czech Television covering the local arts scene, had gained him support and popularity at home. An online poll the Czech Presidency launched on its official website entitled, "Do you like David Černý's artwork Entropa?," found 75% of the responses were yes (European Report 22 Jan 2009). Nevertheless, the sculpture's complex intervisual semiotic and its biting cultural humor became a point of focus for diplomatic disagreement over the artwork's visual depictions. Without engaging in critical discussion about how the artwork contested national stereotypes as barriers to social integration or debating its parody of EU social conditions - under objections from various state officials, the artwork was partially covered. Capitulating the artistic point of view in favor of the state authority, forced as it were, a black cloth over the Bulgarian map, censoring the sculpture and the artist for depicting it. The marketing of the artwork by the office of the Czech presidency, that each country's representation would "speak where words fail" (Mardell, 2009), became a censored promise instead.



Fig. 5: Entropa's Bulgaria covered by cloth

Černý issued an official apology for 'misunderstanding' by misleading ministers on the work being a collaboration between artists across 27 EU states (BBC News, 2009). In protest of the motion of censure that toppled the Czech EU President, Prime Minister Mirek Topolánek and his government, on May 11, 2009, the artists' removed Entropa (European Report 13 May 2009) from the office before the Czech tenure ended.



Fig. 6: Entropa after its removal at the DOX Center for Contemporary Art in Prague © DOX

Parody as a strategy of artistic intervention

Parody is an act of subversion against a dominating system is an act of refusal to official forms of signification and their social rules. At the time Černý and his team's contract, working with stereotypes

through provocative satire was not something new. The signature of David Černý's extraordinary oeuvre as visual activism against the symbolic power of a totalitarian regime became known in 1991 by painting a green military tank pink, a performance intervention with the Neostunners which eventually was also covered by cloth (British Council, 2009).



Fig. 7: Pink tank © David Černý

In the sophisticated craft of artistic agency, Černý's representational ridicule became powerful tools for subversive action against passive

conformity to illegitimacy, revealing the impotence of politicians and status quo atrocities denuded in the media under patriotic slogans and censored discourses. Entropa draws upon earlier work parodying 'readymades' in the series Kits from 1994, and miniature caricatures of Czech history, which turn iconic moments and the unspeakable into a joke, like his kit Dead Raped Woman on display at the House of the Golden Ring in Prague.

The free-floating rectangles of Entropa's floating shapes resembling national borders are but visual simulacrum of a certain kind of conceptual mapping. Seen as a giant toy, the sculpture plays with the way in which visual framing happens – structured as it were through systems of signification - accorded or refused – by established norms or creative rules of conduct, into which one projects their own system of associations and meaning. Like the film Borat, Entropa plays with the complex signification processes that

bypass rational thinking and reproduce conditioned responses according to predetermined prejudices, social attitudes and cultural behaviors.

Lithuania is depicted as military men interactively urinating on the Lithuanian-Belorussian border. The accompanying brochure explains, "The symbol of Brussels is the Manneken

Pis. I have adapted this symbol to the situation in my own country.



The project can be viewed as an alternative monument to Lithuanian independence and as an outlet for the wrongs of the past" (2009: 32). In similar satire, Romania's stereotype welcomes tourists to Dracula Land - a design explained by 'Matel Tiron':

We are a country that is too poor to support its own culture, but too rich to receive the aid channeled by developed countries into developing countries. We are a people adept at working with zero budgeting, we are masters of sales, false advertising and improvisation. Only in recent years have we realized that marketing this status is our only salvation, a quality that makes us at least a little interesting for others" (ibid, 44).



Fig. 8: Slovakia: flaccid, sausage or bubble? © David Černý

Here the interpellation of ideology functions through an imaginary subject who parodies the artist's own critique of stereotypes. Slovakia's original design as a wrapped bubble (or a flaccid penis) was perceived instead as a wrapped Hungarian sausage. This state also forced an official apology.



Fig. 9: Denmark as a pixelated cartoon © David Černý

Denmark made from lego pieces ironically alludes to the intentional misuse of representation: "We too should grasp the whole picture of the world, let's not get caught up in individual pixels, but see what they form." Like propaganda, the creative use of omission takes parody to another level.

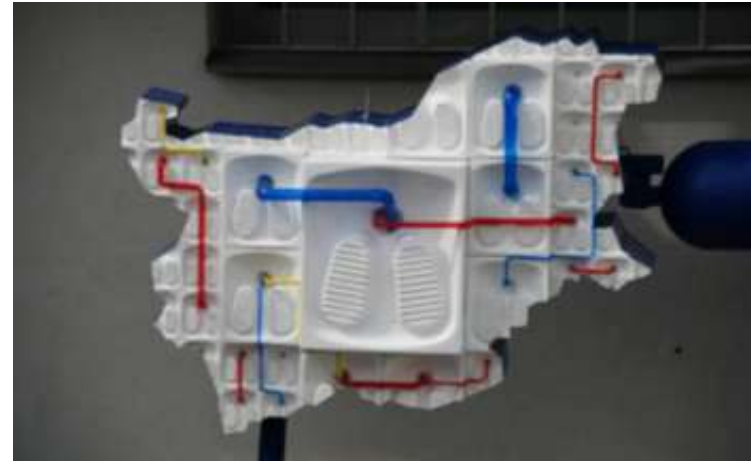


Fig. 10: United Kingdom's free space © David Černý

Depiction of the United Kingdom as an empty space is ironically explained by 'Khalid Assadi' as follows:

If art and associated attitudes are not to become pleasing-appearance ready-made goods, but a living, albeit perhaps fleeting, organism, art should be able to improve exactness of its message in the time allotted to it and thus, paradoxically, define itself in history. This improvement of exactness means that its individual, selective sieve can cover the so-called objective sieve. Where their nodes do not coincide, 'free space' opens. Energy of the free space is proportional to the power of sharing, or, more precisely, it is the sum of the freely pulsating words which, in this context and in each specific time, is able to define (tangle up) different meanings naturally through spontaneous intuition. These screen points are spatial holograms of historical memory, experience, and therefore each such new overlap becomes another non-linear tangle to the naked eye. (2009: 54)

At the time the Turkish toilet was produced, Bulgaria's relationship to its former neighbor was downplayed, fashioning as it were a new identity as an EU member. One year after joining the EU in 2007 and one year before the sculpture's unveiling, the European commission suspended nearly 500 million euros to Bulgaria due to suspicion of organized crime and corruption, and the country appeared at the top of the EU 'corruption watch' list. As a metaphor for 'throwing money down the drain' the interconnected network of toilets functions through associations to a broader historical context. While media reported the outrage of Bulgarian President Georgi Parvanov, no media report included the accompanying artistic text for Bulgaria's stereotype:

For me, our project is an opportunity to cope with false patriotism and find relief from the destitution of Bulgarian material and spiritual life. Not least, it is sure to upset a lot of people, and that is also what I am aiming for – to cause a scandal, especially at home. It's a punk gesture, intentionally primitive and vulgar, faecally pubertal" (p. 6).



Fig. 11: Bulgaria punk'd © David Černý

As a strategy of contemporary art to refuse the use political use of power by visual accountability, Černý mimics his own country's historical revisionism in his representation of the Czech Republic as an LED screen scrolling quotations made by President Václav

Fig. 12: Czech Republic as Klausland © David Černý

Extractions of Klaus's statements are displayed in mock resurrection or pagan deification, as the former president is hailed as a religious interpellation into the political domain (Environmentalism is a dangerous ideology endangering human freedom...Intellectuals prefer ideas which give them jobs and income and which enhance their power and presige...) Appearing like an extraction of a news

report over an enacted stage, Černý demonstrates how the ideological apparatus sustains an illegitimate political identity:

Let the head of state have a say! A constant stream of brilliant Václav Klaus quotes. Words of wisdom that deserve to be etched in stone. He is OUR president; we elected him, so let's show him off to the world with joy in our hearts. He's not just a skier, he's a great guy!

One interviewer asked Černý why he had been so light on the satire with his own nation. On the contrary, he stated, "I feel that Václav Klaus is such a shame of this state that some Bulgarian toilet cannot compare with it" (Hospodářské noviny [online] in Bruková, 2012: 16).

Where words fail to speak

The structure of the hoax as a strategy of contemporary art has been widely replicated since the 1950s through the activities of the Situationists Internationale in Paris, and morphing through parodies such as those of the Billboard Liberation Front, Guerrilla Girls, Marie Claire, Podebal, and Ilse Wielage who paints satires of EU heads of state. Equally provocative but not censored was the Sensation exhibition at the Metropolitan Museum of Art in 1999, including Max Ernst's painting of Mary spanking the infant Jesus and Ofili's collage of the Virgin Mary from pornographic magazine content (Kimmelman, 2006). "overlooked this time is a deep, abiding fact about visual art, its totemic power: the power of representation. This power transcends logic or aesthetics" (ibid, para. 20). Unfortunately as Kimmelman concludes, "To many people, pictures will always, mysteriously, embody the What may be things they depict" (ibid, para. 22).

In the face of changing national identities in the union of Europe, (what is now termed the 'innovation union'), the slogan, Europe without borders, is an ideology whose abjected discourses at the time Entropa confronted them, could not be publically named or discussed in meaningful depth. Abjection is a form of social exclusion, acting as a barrier to all forms of union, involving mechanisms that keep groups or individuals from participation in the basic economic, social and political functions of the society in which they live (D'Ambrosio et al., 2002). Citing the Czech Republic for unsatisfactory integration of foreigners due to local prejudices and xenophobic attitudes in 2012, the Migration Integration Policy Index concluded a fact that Entropa had already revealed beforehand.



Fig. 13: Caricature of Entropa by Slovakian artist ©Shooty

In Althusser (1972)'s analysis of the mechanism through which 'individuality' is socialized to support ideological state apparatuses (family, education, media, etc.), he defined ideology as a process of interpellation that mediates between political power and the individual through social life. Arguing that the system of ideas and representations that dominate the individual, embed certain cultural codes of law through institutional enactments, Althusser (1972) critiqued the process of ideology for both producing the individual's sense of subjectivity as independent agency, and for producing the individual as a subject by the symbolic orders of language. As such, he declared the idea of the autonomous person (a pillar of democratic principles) as an illusion, thus dissolving the barrier between psychology and politics. His student Foucault (1990) took this idea further to argue how 19th century discourses in turn identified and labeled people and their sexuality institutionally as a means of furthering state control.

Foucault's (1990) suppressed hypothesis denotes situations where the displacement of power and sex are used subliminally to condemn public displays of sexual expression. For reasons of intolerance and 'isms' of all forms, all nations in their current or recent history have cast certain types of nationalities, cultural or ethnic groups, social behaviors, body types, personal appearances, personalities, or personal opinions, into excluded groups and subjected them to various forms of social, cultural, legal, and political discrimination and social abjection.



Fig. 14: Italy's auto-erotic system floundering between meaningless traditions and pointless entertainment © David Černý

Like Benjamin's invention of the dialectical image, Černý uses the juxtaposition of image and text to a forced relationship of message. The juxtaposition of visual stereotypes in ironic parody as a form of artistic agency acts as a confrontation to an existing taboo. Through confrontation with taboo, such as Černý's artistic representations of privately manipulated bodily functions, the ideological apparatus silencing the hidden discourse is punctured and inverted to reveal its abjected symbols and representational power through humor.

Exasperated by the hypocrisy and corruption within the overall political landscape, humor becomes a tool of collective intervention artistically, working against the material discourses that flatten the social life of communities and the people in them into objects and images.

Mass media uses these same mechanisms through tropes of interpellation to passively inculcate and meme abjections to various

individuals and groups (Horkheimer & Adorno, 1979). Whereas previously biological criteria determined what is a generation, a definition recently modified by sociological factors, what may be considered a generation today is determined by dominant technologies (Gardner & Davis, 2013: 1). Recent research on the rapidly growing media use by preadolescents and teenagers in the EU-27 and USA, points to the extent to which social life and emotional development now occurs while on the internet and from cell phone use - and not in schools (O'Keeffe and Clark-Pearson, 2011). Further evidence of an exponential occurrence of cyberbullying (McAfee, 2014), 'facebook depression', 'sexting', on-line harassment, internet addiction, privacy issues, and targeted advertisements influencing buying patterns, have been raised by examining ethnographies of message content (Turkle, 2011). Correlated to these data are the increase occurrence of violence in language and imagery using sexist and racial stereotyping in social media and internet/video gaming. Not enough is known about other forms of culture, including popular culture, and how they operate today through social networks and uninstitutionalized environments (Tipton 2012: 729). Assessing how communicative, emotional, behavioral and cognitive skills can be improved is a necessary step in addressing tolerance and social cohesion issues with participant youth cultures.

In defense of artistic freedom

Controversies in art are not new, nor are they adequately solved, waged as they are in public versions of a war and the extent to which people and governments go to restrict, silence, and censor those visual voices who cross different forms of taboo related to the 'representation as reality conundrum' (Fulková & Tipton, 2013).

Media discussion of Entropa failed to address the significance of the artist's research and complex, interactive symbolic delineations. Nor did the management of discourses surrounding Entropa inform the public how the artwork's stereotypes can function as a tool for attitudes to be recognized and changed. Fig. 15: Wrapped Reichstag, Berlin, 1971-1995

© Christo and Jeanne-Claude, Photo: Wolfgang Volz

Mapping this terrain politically as the domain of public art is something that Bulgarian born artist Christo used in the 24-year project to transform the German Reichstag in 1995 in an aesthetic shroud. Wrapped over the building's symbolic separation between East and West, Christo and Jeanne-Claude's project became the first global media art event with 3 billion viewers and 500,000 art visitors. "It became seductive to invert historical cause and effect and read the vicissitudes of German history through the fate of the Reichstag project – in other words, to read politics through the veils of the aesthetic." (Hanssen, 2001: 352). Lifting that veil, Christo used the media stage to repeat the allegation that one of the Reichstag's suspected arsonists in its 1933 fire, Dimitroff, later became Bulgaria's first president (ibid, 360). In both cases involving Bulgaria - that of Christo's transformation of the Reichstag and Entropa's transformation of hypocrisy and denial - the use of a Turkish toilet to provide 'relief' - is temporary. If Christo pushed to the extreme the object trouvé (ibid) by confounding previous demarcations of public artifacts, Černý pushes to the extreme the political

In defense of the artwork's confounding and confronting by 'politically incorrect satire', the artist achieves the breakthrough of an unimagined modality that Jameson (1984) argues can regain a capital-induced neutralization of the capacity to act and struggle. As Vassilev (2009) As governments in the EU have shown us, existing attitudes towards difference are ill-equipped to address the complex contradictions of visuality and its implications socially. Beyond the EU's rhetorical mandates, ongoing policy directives have failed to provide productive strategic maps for achieving social inclusion. Underneath the insult and outrage from heads of state in EU about the sculpture's visuality, still remain swatches of unconvicted crimes of various forms of public theft, human atrocity, murder and genocide – outrages to which Entropa's visual parodies have no measure.



Fig. 15:
Wrapped
Reichstag,
Berlin,
1971-1995
© Christo
and
Jeanne-
Claude,
Photo:
Wolfgang
Volz

Mapping this terrain politically as the domain of public art is something that Bulgarian born artist Christo used in the 24-year project to transform the German Reichstag in 1995 in an aesthetic shroud. Wrapped over the building's symbolic separation between East and West, Christo and Jeanne-Claude's project became the first global media art event with 3 billion viewers and 500,000 art visitors. "It became seductive to invert historical cause and effect and read the vicissitudes of German history through the fate of the Reichstag project – in other words, to read politics through the veils of the aesthetic." (Hanssen, 2001: 352). Lifting that veil, Christo used the media stage to repeat the allegation that one of the Reichstag's suspected arsonists in its 1933 fire, Dimitroff, later became Bulgaria's first president (ibid, 360). In both cases involving Bulgaria - that of Christo's transformation of the Reichstag and Entropa's transformation of hypocrisy and denial - the use of a Turkish toilet to provide 'relief' - is temporary. If Christo pushed to the extreme the object trouvé (ibid) by confounding previous demarcations of public artifacts, Černý pushes to the extreme the political object inconnu,

where the details of Bulgarian history point to polysemic of toilet's intertextuality, not just to its use for a bodily function.

In defense of the artwork's confounding and confronting by 'politically incorrect satire', the artist achieves the breakthrough of an unimagined modality that Jameson (1984) argues can regain a capital-induced neutralization of the capacity to act and struggle. As Vassilev (2009) writes, national mythologies tend to glorify us and national stereotypes shame us; yet our symbols of everyday life tend to be about food, sex, and fun (para. 10). If EU integration policies are built around multilingualism, the way that national perceptions of identity contribute to ntercultural conflicts in the local context, is still of primary concern for all sectors of civil society life.

Today, the initial slogan, "Europe without borders" can be found in the name of a non-profit organization servicing visa applications, is inscribed on a coin, and has appeared in various campaigns for the UN (Rodgers, 2011). Going back to the original purpose of the design, Entropa (p. 2) reminds us that:

The EU puzzle is both a metaphor and a celebration of this diversity. It comprises the building blocks of the political, economic and cultural relationships with which we 'toy' but which will be passed on to our children. The task of today is to create building blocks with the best possible characteristics.



Fig. 16: Entropa in Techmania ©denik.cz

Conclusion

Boundaries are notational maps guiding various forms of human interactions. Breaking down boundaries involves steps in changing the way we think about and perceive ourselves, cultivating attitudes such as compassion and equanimity (Chopra 2015). Confronting the way things work socially and politically through the strategy of visual refusal recognizes the need for visual accountability. Puncturing existing systems of signification of their rules of interpretation in turn allows for the development of new ways of thinking and perception, opening investigations how current habits of mind establish the boundaries we want to unlearn (demolish). A fully developed debate over Entropa's question how stereotypes can be demolished, can still take place by examining the system of thinking behind the

development and use of symbols and their representational power to evoke associations and debate.

As attitudes towards difference and sensitivity to cultural values are transmitted through the family, schooling and society and have a primary role in the development of tolerance and acceptance of cultural differences, reduction of cultural bias and the minimization of related social conflicts (Lebaron 2011) – we can begin to put the lessons of Entropa by learning the basics syntax and structure of contemporary visual languages and putting them to use in schools. To do so will further a developed understanding and strategizing for a critical visuality as a tool by which controversies can be brought into multiple levels of civic discussion and networks of complexity, redefining social capital through the visual dimensions of intercultural awareness.

Unlike a suppressed or stifled conversation or censorship of its discourses, the expression of public opinion fosters civic debate in the creative commons and offers the opportunity for associations to visual images and events to be voiced, examined, and reconsidered. Nurturing dialogue about the use of symbolic language will foster identification of what kinds of stereotypes and their related imagery can be found in the local domains of enactment. Investigating how they function in social media as well as in public and private artifacts, opens the creative potential for the establishment of new imagery, strategies and mechanisms to be experimented with and used in media, social networks, and schooling. Seen in this manner, the artistic provocation of visual symbols is a productive vehicle through which visual and verbal dissent can be democratically tolerated. Stimulating new thinking, new ideas, and diversifying the understanding of the contemporary

world through art, dynamizes the process of how social cohesion is built – through beneficial connections with others.

If play as the vehicle for learning can be embraced, it would be possible to see the metaphor of a disassembled toy as something more than a set of parts. As Harald Katzmeir (2014) reminds us, we are both parts and participants. The way in which sets of relationships between the parts can be played with vicariously, displaces aggressive impulses to a safe arena where oppositional forces can be experienced symbolically, where the terms of discourse can be abstracted, (re)presented, (re)formed, and (re)contextualized. In doing so, the implicit information can be explicitly deconstructed and studied, allowing deconstructed icons to exchange signs and be substituted for others at the conceptual and artistic level. In this way, the artwork becomes a tool for the study and critique of the culture of meanings, forms and practices, which includes the culture of politics as well as social culture, through which the artwork functions in everyday symbolic and expressive practices.

If we took Vassilev's (2105) imperative, "We should ask what we are missing by distancing diplomacy from intellectual life, news coverage from culture, and cultural events from politics" and ask those questions about Entropa - perhaps we would find not only what stereotypes continue to be reinforced and how, but in the absence of the political will to fundamentally address them at the social level, we could find ways to take creative action at the public level. For this reason, more than politics itself, visual accountability artistically remains the strongest impetus for political and social change. If 'making fun of prejudice destroys it most effectively' (Tait,

2009), it is to recognize the power of being able to laugh at oneself, perhaps the real power of legitimacy that Entropa displayed.

Note:

Since 2010, in preparation of the European Capital of Culture in 2015, Entropa has been installed at the Techmania Science Center in Plzen, Czech Republic, retrieving a 10 million czk sponsorship of the work of art for the artistic team. <http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-udalosti-domaci/141856/entropa-je-v-plzni-muzeum-stala-10-milionu.html>

References

Allen, J. et al. (2010), Transnational democracy in the European union: confronting the democratic deficit. Task Force Policy Report on Democracy in the European Union, pp. 1- 320.

Althusser, L. (1972), Ideology and ideological state apparatuses. In Lenin and Philosophy and Other Essays (Trans. B. Brewster). New York: Monthly Review Press.

Bilefsky, D. (September 4, 2009), With sharp satire, *Enfant Terrible* challenges Czech identity. New York Times [web log post]. http://www.nytimes.com/2009/09/05/world/europe/05cerny.html?_r=0

BBC News (January 14, 2009), Czech EU art stokes controversy. Available from

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/7827738.stm>

Bruková, B. (2012), The Entropa and the reaction of the Union's states through the media. Bachelor's thesis, Západočeská univerzita v Plzni. Available from <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/4562/Bakalarska%20prace.pdf?sequence=1>

Chopra, D. (2015), Who am I? Hay House World Summit [web podcast]. Available from

<https://www.hayhouseworldsummit.com/welcome/>

Christo and Jean-Claude [web log post] Available from

<http://christojeanneclaude.net/projects/wrapped-reichstag?view=info#.VUTVB2Sqqko>

Czech artist David Černý discusses Entropa at the British Council Brussels part 1 of 2 Available from <https://www.youtube.com/watch?v=CJmGogjRkaY>; part 2 of 2 Available from <https://www.youtube.com/watch?v=tlubrcJmOM>

D'Ambrosio, C., Papadopoulos, F. and Tsakoglou, P. (2002), Exclusion in EU member-states: A comparison of two alternative approaches. Working paper, Bocconi University.

Entropa 2009.cz, <http://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/entropa.pdf>

European Commission (May 2011), Migrant integration – Aggregate report.

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/quali/ql_5969_migrant_en.pdf

European Report (January 22, 2009), Black sheet and humour. 241998. Available from Academic OneFile. Web.

Foucault, M. (1990), The history of sexuality volume 1: An introduction. (Trans. R. Hurley). New York, NY: Random House.

Gardner, H., & Davis, K. (2013), *The app-generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT: Yale University Press.

Hanssen, B. (2001), Christo's wrapped Reishtag: Globalized art in a national context. *The Germanic Review*, pp. 351-367. Available from <http://www.laits.utexas.edu/berlin/pdf/scholarship/Hanssen.pdf>

Horkheimer, M. and Adorno, T. (1979), *The culture industry*. In *Dialectic of Enlightenment*. London: Verso, pp. 120-167.

1

Jameson, F. (1991), *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Publishing.

European Report (January 23, 2009), David Černý will have to pay. Academic OneFile. Web.

European culture news. (February 2009), *Art Monthly*, issue 323, 21. Available from Academic OneFile. Web.

Fulková, M. & Tipton, T. (2013), DNA as a work of art: Processes of semiosis in contemporary art and biology. *International Journal of Art and Design Education*, (32)1, pp. 83-96.

Katzmair, H. (2012), Soziales Kapital und Resilienz. Adaptive Netzwerke in einer Welt der schöpferischen Zertörungen. In: *Kapital 2.0*. Wien: Wirtschaftspolitische Blätter.

Kimmelman, M. (February 8, 2006). A Startling New Lesson in the Power of Imagery. *New York Times* [web log post]. Available from <http://www.nytimes.com/2006/02/08/arts/design/08imag.html?pagewanted=all&r=0>

LeBaron, M. (2001), *Transforming cultural conflict in an age of complexity*. Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berlin, Germany, Berghof Research Center for Constructive Conflict Management.

Lister, M. and Wells, L. (2000), *Seeing beyond belief: Cultural studies as an approach to analysing the visual*. In, van Leeuwen, T. And Jewitt, C., *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage Publications, pp. 61-91.

Mardell, M. (January 14, 2009), But is it art? Mark Mardell's Euroblog [web log post].

Available from

http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy/thereporters/markmardell/2009/01/s_12.html

Migration Integration Policy Index (2012), [on-line] <http://www.mipex.eu/czech-republic>

Moynihan, M.E (April 2009), Europe gets punk'd. *Reason*, 64. Available from Academic OneFile, Web.

Rodgers, K. (December 2011), Coin for blind bears evocative slogan. *World Coin News*, 42. General OneFile, Web.

Tait, N. (January 14, 2009), Czech art spoof sparks EU outrage. *The Financial Times Ltd*. Web.

Tipton, T. (2012), Re(forming) knowing: Reconceptualizing the role of creativity in knowledge-based economies. *Art Education at the Crossroads of Culture*. 11th InSEA European Congress; June 25-27, 2012, Lemesos, Cyprus, pp. 729-740. Available from <http://insea.org/docs/2014.17/cyprusproceedings.pdf>

Turkle, S. (2011), *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books

Vassilev, B. (February 26, 2009), *Cultures: Harps or drunks? Toilets or roses?* Transitions Online, p. 2. Academic One File. Web.

Dr. Teresa M. Tipton – Bio

Dr. Teresa M. Tipton is a researcher, educator and visual artist. She is currently Senior Lecturer in Visual Culture and Contemporary Art at Anglo-American University in Prague, Czech Republic. Her international career spans experiences in the USA, Africa, China, Czech

Republic, Brazil, Japan, Greece, and Italy. For the past ten years, she has participated in international research projects and published investigations into social media and schema development; mass media inscriptions and identity; constructing knowledge through creativity; intercultural communication competence; the arts and citizenship education; cultural policy; curriculum reform; and school-based gallery education programs with contemporary art. In 2013, she was named in the *Who's Who in Education* (Intellect, UK) in the visual arts, cross-cultural sector. As an educational consultant with artists, projects, schools, and organizations, she is an experienced advisor, mentor, faculty trainer, group facilitator, systems designer and community activist.

¹ <http://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/entropa.pdf>



PERCEPTUAL LITERACY AND THE CONSTRUCTION OF MEANINGS WITHIN ART EDUCATION

TOMSIC CERKEZ, BEATRIZ UNIVERSITY OF LJUBLJANA, SLOVENIA

Keywords:

Artistic expression, stimulation, individualization, teaching and learning strategies.

Abstract:

Many times the key reason for loose of gifted students motivation is the consideration of contents isolated from their authentic contexts and not linked to the interests of students. In fact, when planning the learning process we should conceptualize the group of learners as a community of individuals with very different previous experiences, abilities, interests and affinities. The need for individualization of the educational process demands that the teachers consider the individuals as well as the group in the design of working strategies, creating flexible, alternative and dynamic teaching and learning strategies. These factors are a key for effective motivation of gifted students and they should be taken into account when planning school or extra school

activities. The paper presents an example where at a specialized secondary school, contents from the core school subjects were used in interdisciplinary connections with visual art education. The starting points of the comparison were well known concepts from the field of students' interest and giftedness and where they had previous experiences. In fact, visual art expression meant a deep inside and reflection on contents they were highly interested in. Other factors that played an important role in students' motivation were surprise and unexpected links between different contents, the possibility to construct individual strategies for artistic expression, election of materials, techniques and artistic motifs. As a conclusion it is possible to state that interdisciplinarity should be carefully planned: motivation is higher if the subjects of the educational process have the possibility of creation their own learning strategies connecting artistic contents with contents that originate internal motivation. This was also confirmed by the involved students at the final evaluation and exhibition of works. This strategy demands competent knowledge on the connected subjects of the teachers' and sincere belief in the possibility of an integrated overall view of contents that effectively stimulates students in their personal development.

HATCH OF THE CAGE. DANCE OF LIFE

TÕNU, TALVELAULASMAA SCHOOL, ESTONIA

Keywords:

Free will, spirit, active not passive, co-work, drawing, painting, dance

Abstract:

Hatch of the Cage. To let the thought of life inside only once, an animal has no time. Hunter's stench, catcher's thirst, predator's smell... Breath of life keeps the animal alive. Wakeful, in motion. Flying to the sky, into the water or ground, only a free bird or animal can hide. In circuses or cages, asphalt-concrete sheds of the zoos.. Worse than taming, is public staring, as gibe. Ooohh,, His or Her Eeriness ... the „Supervisor“'s approaching! Scrubing, swearing and disturbing, flattering, licking and bluffing, weeding, kicking, throwing and stuffing the food I have not caught or wanted by myself ... Let me sleep or doze here, motionless. No difference, if this asphalt –concrete floor is cold or hot. Smelly water, suffocating stench ... WHAT!? Something new? Hatch of the cage --- left OPEN!?

LA FISURA ARTÍSTICA COMO REENCANTAMIENTO DE LA FORMACIÓN/ INVESTIGACIÓN

TORREGROSA, APOLLINIE; M. FALCÓN, ROBERTO (UNIVERSIY PARIS IV,
FRANCE) & PÉREZ, PILAR (UAM, SPAIN)

Resumen:

Esta comunicación-performance invita a una reflexión activa sobre los caminos alternativos de la formación e investigación desde el arte, lo sensible, emocional y afectivo, onírico.

Sumergirse en la dimensión creativa como aventura y errancia, hace de la investigación/formación, una práctica colectiva que hace posible redescubrir el conocimiento como una potencia viva. Esta experiencia es una fisura que nos seduce y nos pone en contacto con un saber sensible, revelando a su vez la significación de la investigación y la formación como un viaje errático que nos transporta fuera de toda anticipación, de todo control racional, de todo proyecto dogmático característico de la ciencia moderna.

Se propone una experiencia colectiva ofrecida como vía negativa comprensiva, como trayecto desarrollado al margen de lo esperado, del habito actual de los procesos de entendimiento.

La experiencia artística y sensible que se despliega en los puntos ciegos de la razón, le entendemos como una penumbra

que puede ser compartida, a la cual es posible llegar desde una intensa inmersión en un trayecto errático. Acceder a otras formas de estar juntos e indagar, nos pone en contacto con un conocimiento apócrifo, inesperado, marginalizado que ofrece la oportunidad de conocer por reunión de los opuestos. Este saber emergente puede ser reunido y ofrecido como un asterismo sensible y sincero, como una experiencia artística que nos pone en contacto con otros pliegues de lo real. Finalmente, a través de esta comunicación-performance, se invita a una activa y sensible reflexión colectiva, que nos introducirá en una pregunta viva o experiencia compartida.

Redescubrir, reencontrar desde la experiencia colectiva, ofrece la oportunidad extraordinaria de salir de nuestras certezas, de estar sencillamente a la intemperie reencantando de este modo los caminos de las investigación y la formación.

A ARTE NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CONTEXTO DE ENSINO TÉCNICO

CRISTIANE HERRES TERRAZA - CRISHERRES@GMAIL.COM - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA /

BOLSISTA DA CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR/ BRASIL

Introdução

No Brasil, na última década, as expectativas sobre as políticas públicas para educação técnica, incluindo o ensino para adultos, lançam-se sobre o combate à antiga dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação, apontando para uma prática pedagógica empenhada em favorecer tanto a formação acadêmica imprescindível à emancipação dos sujeitos às realidades agenciadoras da formação subjetiva dos indivíduos como a capacitação de inserção qualitativa no mundo do trabalho.

Dentre as ações para concretização dessas expectativas, ressalta-se o estudo da cultura visual objetivando fornecer ao indivíduo o discernimento sobre “o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura” (Gil, 2011: 12)

Metodologia

As ações descritas foram desenvolvidas em um curso técnico em edificações, em turmas de 40 alunos, com idade entre 18 a 58 anos.

Unidade 1: rodas de conversa/pesquisa/apreciação de imagens/ seminários/ensaios visuais para formação dos conceitos estética, simbólico, signo e sociológico para tentarmos mapear o mundo da arte e suas inserções.

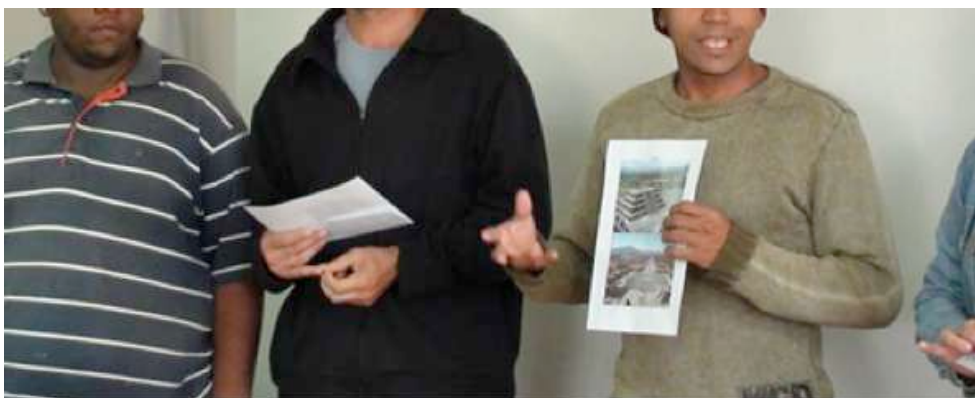


Figura 1: apresentação de seminário em turma do curso técnico em edificações

Fonte: própria



Figuras 2, 3 e 4: fotos de ensaio visual aluno curso técnico em edificações.

Fonte: própria

Unidade 2: pesquisas/ visitas de campo/ dinâmicas de apreciação de imagens/ textos/ filmes para reflexão sobre a estética da cidade e a relação dos indivíduos na formação do espaço urbano. A cidade é abordada como signo das relações culturais e materiais de seus tempos históricos e, entendida como artefato, representantes de uma realidade complexa.



Figura 5: Visita técnica à Praça dos Três Poderes, Plano Piloto, Brasília.

Fonte: própria



Figura 6: Visita técnica à quadra SQS 308, modelo do Plano Piloto, Brasília.

Fonte: própria

Unidade 3: Criação pelos alunos de projetos e proposições de intervenções em um determinado espaço da cidade. Nestes trabalhos, não só planejam objetos/intervenções como se especifica o corpo teórico reflexivo tratado na concepção dos mesmos.



Figura 7: Projeto de intervenção no espaço da cidade. Acervo próprio



Figura 8 e 9: Projeto de edificações para intervenção no espaço da cidade. Acervo próprio

Conclusões

No contexto do aprendizado técnico brasileiro educação estética numa perspectiva crítica pode constituir-se em prática de caráter emancipatório, ao possibilitar a análise das relações materiais e históricas da sociedade.

A experiência relatada vem obtendo resultados interessantes no que concerne à reflexão sobre os processos intrínsecos das operações “fazer/criar-aprender/transformar” (Reis, 2013: 4), favorecendo aos estudantes uma continuidade mais crítica de apreensão do conhecimento, e de sua atuação na sociedade, amparado em uma educação estética “formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano” (Kosik apud Reis, 2013: 3).

Referência bibliográficas

Brasil. (1999). Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE/CBE.

Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 12 abr 2015.

Dias, B. & Irwin, R. (Ed). (2013) Pesquisa educacional baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM.

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; & Ramos, Marise. (2005a) “A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.” Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out.. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 13 abr 2015.

Frigotto, G., Ciavatta, M.; Ramos, M. “O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.” In: Costa, H.; Conceição, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: cut, 2005b. p. 19-62.

Guattari, F. (1992). Caosmose: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34.

Mirzoeff, N. (2003) Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.

Reis, R. (2004) Trabalho e conhecimento estético. Trabalho, Educação e Saúde, v. 2 n. 2, p. 227-250. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: < [http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23)

[index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23)> Acesso em 13 abr 2015.

Reis, R. e Requião, Luciana. (2013). Para uma crítica da educação estética no Brasil. Atas da 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2642_texto.pdf> Acesso em 20 abril 2015.

Sousa Junior, J. Ominateralidade. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>> Acesso em 14 abr 2015.

UNESCO. (2006) Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Tradução: Francisco Agarez. Retirado de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>. Acesso em 12 fev 2014.

O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Brasil

ONLINE ASSESSMENT OF VISUAL COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS AGED 10-12

TÜNDE IRÉN, SIMONHUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL

RESEARCH AND DEVELOPMENT

Keywords:

visual communication, visual communication skills, online assessment, digitization, assessment tasks, eye-tracking method

Abstract:

The end of 20th century was the period of 'iconic turn' (Moxey 2008) which was focusing on the operations of visual reception, cognition and communication instead of verbal language. In visual education the interpretation of images, visual thinking and analysis of common and scientific visual signs, charts have increasingly been emphasized (Bodóczy 2009; Kárpáti és Gaul, 2013). With the development of modern technology, both teachers and students are required to use options that are beyond traditional frames. New methods have been initiated which can widen traditional measurements of visual skills by using digital devices. The purpose of the present research is to describe the specificity and progression of visual communication

skills of students aged 10-12. The response to the latter is provided by examining skills with elaborated digital tasks using the online electronic diagnostic assesment tool of the University of Szeged. The tasks fit into the topic of visual communication, the visual ability system, the results of cognitive psychology, the characteristics of the age and the possibilities of the digital environment (Waters és Pommerich 2007). The test measurements began in the autumn of 2013 (n=246, Cronbach $\alpha=0,72$). After that we tested some tasks by eye-tracking method. Besides recording data, the purpose of tasks was developing and exploring the connection between ICT literacy and visual reception skills, as well as observing students' visual scan strategies. At present the processes of a large-scale assessment are taking place. The present project is aimed to improve the efficiency, quality and effectivity of education. At same time, the development of an online data base is going on as a results of assessments, and tasks for developing visual communication skills are being made for use in everyday school practice.

PEOPLE AND HERITAGE: AN ART EDUCATION PROJECT BETWEEN STUDENTS FROM FINLAND AND SPAIN

SEIJA ULKUNIEMI . FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LAPLAND,
ROVANIEMI, FINLAND
ALFREDO PALACIOS GARRIDO. CARDENAL CISNEROS UNIVERSITY
COLLEGE, ALCALÁ DE HENARES, SPAIN

KEY WORDS: art education, heritage, public art, culture, integration, media, collaborative project, international, blog

This presentation describes an exchange project between two European universities: the Faculty of Education of the University of Lapland in Rovaniemi, Finland, and Cardenal Cisneros University College (CUCC) in Alcalá de Henares, Spain. This project was carried out over two academic years; first, as a pilot in autumn 2013, and then in autumn 2014. The content of the project was common to the syllabuses of both faculties of Primary Education teacher training. Specifically, three subjects were involved: Art Education (in both the Finnish and Spanish university) and Didactics of Social Sciences (in the Spanish university). In CUCC, the project became a cross-curricular experience. We aimed to conduct a joint project with mostly

similar aims, but which was also adapted to fit the specific curriculum of each university.

In 2013, a total of 115 students participated in the project (35 females and 10 males from Spain and 51 females and 19 males from Finland), and 113 students in 2014 (30 females and 11 males from Spain, and 58 females and 14 males from Finland).

The general aim of this project is to reflect, using an artistic medium, on our perceptions and ideas about local artistic heritage, and to exchange these ideas with the partner university. The main task of the project consisted of creating a poster of the town where our faculties are located (Rovaniemi and Alcalá de Henares), in order to transmit something essential about the culture of this area, namely, by focusing on an element of artistic heritage. The Finnish students focused their attention on public art, whereas the Spanish worked on a broader concept of heritage.

We tried to avoid creating a poster that resembled a typical tourist brochure. Therefore, students were asked to look for something with a personal meaning or just something to be discovered. The meaning of this element was explored from artistic, social and historical sources. The posters were supposed to crystallise something essential about the significance of local heritage and tempt spectators to getting acquainted with it. The students had to appear in the picture, using their bodies to creating meaning within the image the key facts, socio-cultural meaning and historic-artistic importance of the element of artistic heritage from a social and historical point of view. Another important facet of the project was to reflect upon

We also wanted the task to be an example of effective integration within the discipline, so we included the four content areas of art education: art expression, knowledge in art, environmental education and media. The students researched cultural meanings and their interpretations from a different country. Besides the visual pieces created by the students, this reflective exercise was one of the most interesting

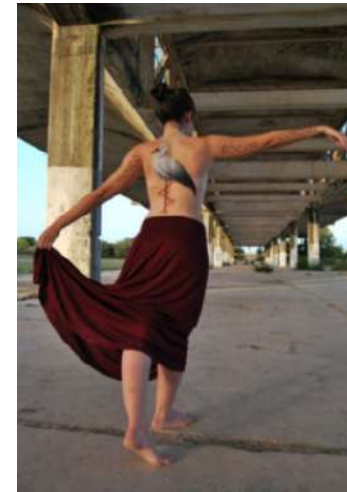
Student groups from both countries uploaded their posters to a blog, and then commented on each other's works. In these commentaries, they analysed the visual aspects and considered the meaning of the images. Finally the authors of the posters presented some basic facts about the heritage element, explained the meaning of their piece of work to their partner groups and described the process that was carried out.

After analysing all of the results and student feedback, we can say that most of the difficulties related with the project arose from organisation. Significant sticking points included deadlines to upload the pictures and commentaries to the blog, organization of group work and giving instructions to the students from both countries. These issues have to be clarified as much as possible when running these kinds of collaborative and exchange activities. On the other hand, regarding the positive outcomes, most students were satisfied with learning about cultural issues from another country and even with discovering new things about the artistic heritage of their own town. They also acknowledged the possibilities of visual art and cross-curricular work as a powerful tool to learn about culture. Positive feedback and visual results have encouraged us to continue with the project at least for one more year, and to improve the activity taking into account our two years of experience.

The results of both projects can be seen on the blog: PEOPLE & HERITAGE (<http://blogs.cardenalcisneros.es/people-heritage/>)



Alba Espinar y Natalie Oligney. WE HAVE BODY



Diego Guzmán y Elena Bermúdez. REMEMBER COMMON PLACES



Herkko Ruuska, Karoliina Suhonen, Tuuli Savelainen, Valtteri Ylä-Jääski. WE MADE IT



Eerika Karppinen, Jutta Paloranta, Hanna Oksa. LAPIN SIRKUS \



Lauri Laitinen, Tuija Koivuranta, Mika Korpi, Juha Luokkanen. NO MAN IS LEFT BEHIND.



Katarina Vestman, Pinja Puumala, Maija Suominen and Sanna Ylipuranen. YOUR SENSES ARE OPEN



Paula Luque y Laura Cabrera. CULTURE, STUDIES, HISTORY & RELIGION.



distr

EL DISEÑO GRÁFICO COMO ESTRATEGIA/ HERRAMIENTA PLÁSTICA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN CASO PRÁCTICO DE ENSAYO TIPOGRÁFICO

VARELA CASAL, CRISTINA ET PAZ GARCÍA, MARÍA BEGOÑA.
CRISTINAVARELACASAL@UVIGO.ES

educación infantil, diseño gráfico, trabajo por proyectos, color, formas simples

El interés por producir, en el ámbito de la docencia, en espacios creativos no convencionales, más allá de la pintura, el dibujo o la escultura entendida como gesto tridimensional pasa por la potencialidad que esta estrategia tiene de descolocar las previsiones del alumnado, que a menudo trabaja, en el área de plástica, con respuestas estereotipadas o repetición de patrones gráficos ya interiorizados como propios. La familiaridad del lenguaje y los recursos que utiliza el diseño gráfico y la falta de

experiencias previas de trabajo en este campo por parte del alumnado hace que se enfrenten a la producción en este territorio sin preconceptos ni iconografías o producciones previamente ensayadas, convirtiéndolo en su territorio fructífero de trabajo y reflexión didáctica, en el que por un lado ensayar herramientas procedimentales y por otro elaborar materiales didácticos prácticos a partir de estrategias de trabajo colaborativo y por proyectos.

The interest in producing (in the field of teaching) creative unconventional spaces beyond painting, drawing or sculpture understood as three-dimensional gesture, builds the potential of this strategy on taking down the student's forecasts, who in the area of visual arts, often embrace stereotyped responses or repetition of graphic patterns. The familiarity of language and the resources that graphic design uses, plus the lack of previous experience by students in this field, makes them face artistic production without preconceived iconography or already tested productions, setting a fruitful territory for work and didactic reflection for both trying procedural tools and developing practical teaching materials from collaborative work strategies and projects.

INTRODUCCIÓN

El interés por producir en espacios creativos no convencionales, más allá de la pintura, el dibujo o la escultura entendida como gesto tridimensional, pasa en primer lugar, por la potencialidad que esto tiene de descolocar las previsiones del alumnado, que a menudo trabaja, en el área de plástica, con respuestas estereotipadas o repetición de patrones gráficos ya interiorizados como propios. En muchas ocasiones venimos observando que el recurso a la repetición de un único dibujo con motivo aprendido, es muy habitual. De esta forma un alumno puede, por ejemplo, aprender a

dibujar un paisaje con árbol, casa, montañas y sol con nubes en su etapa infantil, que habrá practicado en innumerables ocasiones y que seguirá reproduciendo en su etapa adulta de forma casi literal, siempre que deba dibujar. Algunos alumnos llegan a la formación universitaria con su iconografía infantil literal intacta, en lo que a lenguaje plástico de refiere.

El interés, consiguientemente, por introducir nuevas técnicas, o técnicas tradicionales vehiculadas a partir de propuestas de ejercicio diferentes. La ventaja de producir en espacios creativos no convencionales, pasa en primer lugar, por la potencialidad que esto tiene de descolocar las previsiones de este alumnado evitando así respuestas estereotipadas.

Partiendo de esta situación, el diseño gráfico se presenta como campo de trabajo dentro de la creación plástica, en el que conviven dos parámetros que abren nuestro espectro de experimentación de forma significativa y nos dan mucho juego:

Por un lado la familiaridad del lenguaje y los recursos que utiliza el diseño

gráfico

Nuestra vida urbana está rodeada de diseño arquitectónico, industrial y gráfico (...) la tapa de un libro, por ejemplo, reproducida cinco mil veces, expuesta en vidrieras, depositada sobre cinco mil mesas en cinco mil casas, reproducida en millones de diarios, miles de piezas promocionales y cientos de posters, ejerce una presencia que, si bien es efímera, tiene una increíble capacidad de influir en la calidad de nuestro ambiente" (Frascara, 1994).

Por otro lado la falta de experiencias previas de trabajo en este campo por parte del alumnado. Lo que hace que se enfrenten a la producción en este territorio sin preconcepciones ni iconografías o producciones previamente ensayadas.

Ambas cuestiones nos permiten abordar la construcción de un sistema de lenguaje vinculado a la creación plástica, libre de condicionantes y de prejuicios ligados a la comprensión de esta como ejercicio exclusivamente lúdico/procedimental. Nos facilitan desarrollar su capacidad como lenguaje expresivo visual y experimentar procedimientos, al margen de los trabajos manipulativos más habituales. Así es posible evidenciar que estos procesos manuales carecen de sentido si no están vehiculados a partir de ejercicios de construcción de sentido / contenido(conceptuales).

PROPUESTA

La propuesta concreta que presentamos se dirige a un grupo de 72 alumnos/as de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, dentro de la asignatura didáctica de la expresión plástica y visual. Es el primer contacto que estos alumnos tienen con la plástica en el grado y su formación puede acabar con esta toma de contacto, ya que el resto de las materias que se ofertan en el área son optativas. Esta manera de estructurar la presencia de la plástica en el grado hace que sobre esta asignatura cuatrimestral pivoten muchas expectativas y se articulen muchas necesidades. Los requerimientos formativos de los alumnos deben abarcar tanto aspectos conceptuales relacionados con la estética y el lenguaje de la plástica, como aportes de tipo más historiográfico o adquisición de habilidades procedimentales. Cualquiera de estos tres ámbitos

formativos ha estado, en la mayoría de los casos alejado durante la formación secundaria. Por regla general el contacto de los alumnos con la plástica se ha reducido a lo estrictamente imprescindible dentro de la educación reglada y su visión de esta se reduce a sus capacidades procedimentales y a su vinculación con el dibujo, la pintura y en todo caso escarceos en el territorio de lo tridimensional.

Pretendemos que nuestro ejercicio, vehiculado a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), nos permita abordar dos grandes bloques del temario de la asignatura; el trabajo con color y el trabajo con formas simples. Estos son dos de los contenidos que habitualmente modulan en gran medida las programaciones en la educación infantil reglada, lo que nos permitirá elaborar materiales que posteriormente nuestros alumnos puedan utilizar para el desempeño de su labor profesional docente. El lenguaje formal específico que abordaremos será el del diseño gráfico.

En una primera fase los alumnos desarrollarán tareas individuales y colaborativas de experimentación gráfica y con color para luego, tras estos ensayos empíricos y experimentales, abordar el diseño de material didáctico enfocado a la docencia en infantil. La adaptación del material de experimentación para su uso como material didáctico implica investigar en el progreso y proceso de evolución del lenguaje plástico en la etapa infantil (de 3 a 6 años), proceso que se guiará individualmente para inducir a los alumnos al aprendizaje significativo.

... si queremos que nuestros alumnos adquieran un aprendizaje más significativo, deben dedicar más tiempo a pensar y a realizar

tareas significativas para el aprendizaje, no simplemente sentarse y recibir información de forma pasiva (McKeachie, 1986). 1

Acotemos el concepto aprendizaje significativo antes de avanzar. Las teorías en torno al aprendizaje significativo como sistema de enseñanza arrancan con la teoría constructivista, diseñada por Ausubel, Novak y Hanesian en la Universidad de Cornell que a su vez se fundamenta en las teorías de Vigotski quien sostiene que el aprendizaje, para que se pueda denominar así, tiene que ser significativo, lo cual presenta un nuevo punto de vista para potenciar el aprendizaje a largo plazo. El aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan en las otras en un todo coherente. Conviene por tanto vincular la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información nueva conectada con la ya conocida, de manera coherente, construyendo conceptos sólidos e interconectándolos para generar una “red sólida de conocimiento”.

Para poder aplicar los principios del aprendizaje significativo³ es necesario controlar las variables del aula, que aunque son muchas y divergentes podríamos priorizar en:

- Conocer el perfil del alumnado para adecuar la materia y hacerla motivadora, además de para pautar debidamente la cantidad y cualidad de las entregas, resultados y sistemas de evaluación. Como ya hemos introducido previamente nuestro alumnado carece, en general, de formación plástica. Además esta asignatura puede ser el primer y último contacto con la plástica en caso de que no la elijan en la optatividad.
- Proponer materiales que resulten atractivos y capten la atención del alumnado. Variando su selección y configuración para evitar la

generación de patrones o respuestas tipo estereotipadas. De ahí como ya hemos introducido anteriormente la selección del diseño gráfico como área de trabajo y dentro de él y del trabajo con color el acetato como material para introducir la idea de color/luz frente a la más habitual color/pigmento.

- Tener en cuenta la diversidad de nivel y competencias del alumnado en la materia, planteando trabajos abiertos que nos permitan abordar el aprendizaje con grupos a menudo heterogéneos.
- Potenciar e incentivar la creatividad entendida como la capacidad para producir nuevas y valiosas ideas (Mayers, 1998)². Una habilidad vinculada al desarrollo de cinco componentes fundamentales:
 1. Competencia. base conceptual bien desarrollada.
Cuantas más ideas, imágenes y frases encontremos a lo largo de nuestro aprendizaje más posibilidades tendremos de combinar estas piezas mentales de formas nueva.
 2. Pensamiento imaginativo.
Capacidad de ver las cosas de formas distintas, de reconocer modelos, de establecer conexiones
 3. Personalidad audaz
Tolera la ambigüedad y el riesgo.
Busca nuevas experiencias en lugar de seguir la corriente
 4. Motivación intrínseca
Al margen de motivaciones objetivas externas
 5. Entorno creativo. suscita, apoya ...

Trabajamos con un lema que rige toda nuestra capacidad productiva y analítica

una persona creativa es aquella que puede procesar de maneras nuevas la información de que dispone. No buscamos nuevos contenidos, trabajamos con los del curriculum. Buscamos maneras nuevas de abordar estos contenidos que ya nos viene marcados. Maneras nuevas, vehiculadas a partir de estrategias diferentes para potenciar un aprendizaje significativo vinculado a un modo de trabajo basado en un procesamiento creativo.

Trabajamos con una realidad ya conocida y que inevitablemente se aborda en la educación infantil; el reconocimiento y la reproducción del abecedario. Pensamos en las letras como objeto significativo, como herramienta de lenguaje pero también como elemento de diseño e intervención gráfica y a partir de ellas elaboramos un proyecto de trabajo.

En el proyecto iremos intercalando propuestas de trabajo y reflexión individual, con ejercicios planteados para desarrollar de forma colaborativa. Partiremos de las letras como imagen/icono y desarrollaremos su revisión visual y sintáctica a partir de códigos de color y trabajo con formas simples. La labor del profesor guiar a los alumnos en el proceso y elaborar baterías de información referencial, habitualmente vinculada al lenguaje plástico y la historia del arte y el diseño como referentes desde donde anclar el proyecto y su resolución.

EL PROYECTO “Abecedario Grafico/Plástico para educación infantil”.

Iniciamos el proyecto con una clase magistral en la que planteamos a los alumnos el sistema que vamos a utilizar, Aprendizaje Basado

en Proyectos (ABP), argumentando su utilidad y dándoles las claves que hemos utilizado para pautar el trabajo. Esto nos permite, además de romper el hielo, darles las pautas tipificadas y organizadas del trabajo por proyectos como herramienta metodológica que ya habían utilizado en múltiples ocasiones, pero siempre de forma intuitiva y dirigida externamente sin tener la posibilidad de interferencia y análisis metodológico que nosotros les planteábamos.

El aprendizaje basado en proyectos supone una excelente aproximación al replanteamiento de la enseñanza desde la óptica de los créditos ECTS. Invierte el camino que recorre el proceso de aprendizaje convencional, ya que mientras tradicionalmente se expone primero la información para posteriormente buscar su aplicación en la resolución de una situación real. En el caso del ABP el proceso es bidireccional; se presenta el problema, se busca la información necesaria y se regresa el problema.

Pretendemos que este recorrido que viven los estudiantes desde el planteamiento original del problema hasta su solución les sirva para preparar materiales finales de trabajo para su futuro desempeño profesional.

El planteamiento original del problema es en este caso el diseño de un abecedario a partir de la organización plástica de formas simples; círculo, cuadrado y triángulo y su matización con el uso del color. El objetivo final a conseguir por los alumnos; desarrollar una unidad didáctica adaptando la tarea al segundo año del ciclo infantil. Las tareas pautadas llevan inherentes la adquisición de una serie de competencias:

- trabajar de manera cooperativa, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas y de carácter transversal
- Observar y reflexionar sobre valores y actitudes que en el método convencional expositivo difícilmente podrán ponerse en acción

La idea es evidenciar que hemos de cambiar la manera de enseñar teniendo en cuenta una serie de valores en los que se incide en el EEES (espacio europeo de educación superior)

- trabajo en equipo multidisciplinar
- toma de decisiones
- imaginación e innovación
- expresión y comunicación
- aprendizaje continuo
- gestión de recursos humanos
- asunción de responsabilidades profesionales y éticas

El aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que realizan los alumnos para resolver un problema es ideal para:

- Integrar conocimientos y habilidades de varias áreas
- Desarrollar habilidades intelectuales de nivel alto como formular juicios, sintetizar conectar pensamientos y contenidos divergentes
- Promover el aprendizaje y trabajo independientes y autónomos.

A lo largo del proyecto y su desarrollo vamos desgranando y reflexionando en torno a una serie de objetivos formativos generales y específicos que hemos propuesto inicialmente y cuya consecución y adaptación iremos revisando a lo largo del trabajo con los alumnos tanto en las sesiones magistrales como en pequeño grupo e individualmente a modo de tutoría personalizada.

Los objetivos formativos generales:

Promover la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje
 Promover el aprendizaje independiente y autodirigido
 Aprender a trabajar no sólo con tareas específicas de resolución
 Promover el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica
 Preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo actual

Los objetivos formativos específicos:

Trabajar con lenguaje plástico+ simbólico

Trabajar rutinas plásticas procedimentales básicas

Reforzar contenidos elaborados en la teoría de Elementos Básicos de la Plástica
 Introducir de manera natural y necesaria para completar el trabajo el resto de los contenidos teóricos: el concepto creatividad, cómo diseñar espacios y modelos de trabajo con niños de infantil

Elaborar materiales teórico/prácticos que luego puedan servir como material didáctico de trabajo

Integrar conocimientos y habilidades de varias áreas

Desarrollar habilidades intelectuales de nivel alto: formular juicios, sintetizar, conectar pensamientos y contenidos divergentes

Trabajar habilidades sociales y de trabajo en grupo

Trabajar la exposición pública de creaciones, contenidos, elaboraciones y su argumentación

Trabajar la calidad plástica, visual y de contenido de los materiales expositivos

Una vez revisada con los alumnos, la base conceptual del proyecto y la sistemática del método a emplear (ABP) les introducimos una serie de referentes visuales para permitirles el arranque procedimental significativo vinculado históricamente en este caso a la Bauhaus. La Bauhaus es una de las escuelas artísticas más reconocidas en la historia del arte occidental en la que se aunaba la formación en diferentes territorios artísticos; artesanía, diseño, arte, diseño textil y arquitectura y que fue fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania).

El ejemplo de la Bauhaus resulta interesante a la hora de reflexionar sobre cómo abordar desde la enseñanza temas tan delicados y subjetivos como son la estética, la belleza y la valoración del arte. En esta escuela alemana la enseñanza de la teoría se unía a las prácticas artísticas mientras se entreteljían los aportes tanto de alumnos como docentes al discurso historiográfico de las artes plásticas del siglo XX. Se enseñaba mientras se construía. Vamos a enseñar a la par que construimos nosotros también.

Dentro del prolífico imaginario de la Bauhaus, el creador Paul Renner y su propuesta de diseño tipográfico Futura son el punto de partida de nuestro proyecto. Una tipografía racionalista basada en la combinación de formas simples y colores puros en el referente visual de arranque.

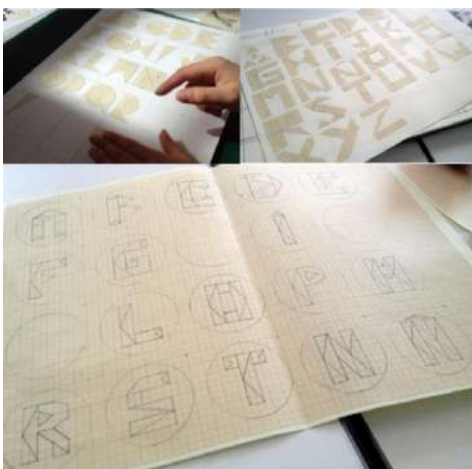


figura1. Tipografía Futura diseñada por Paul Renner. Bauhaus 1927

El primer ejercicio, la primera entrega es una tarea individual. Deben diseñar al menos tres letras del abecedario, de las cuales dos les serán adjudicadas por sorteo y una tercera puede ser de su libre elección. La idea de diseñar al menos tres surge de la necesidad de componer entre todos los alumnos un abecedario completo. Además tres constituye la secuencia más pequeña que les permite elaborar la idea de serie. Para el diseño de la tipografía sólo les permitimos emplear la combinación de formas simples; cuadrados, rectángulos, círculos y triángulos. Les imponemos además la necesidad de desarrollar al menos tres bocetos previos. La presentación final será a modo de panel compositivo en A3, aunque las herramientas procedimentales son libres. Queda eliminada en esta primera fase la posibilidad de trabajar con color.

Sorprendentemente la mayoría de los alumnos desarrolla un abecedario completo. La idea de secuencia, propia de la lógica intrínseca de diseño del alfabeto, surge de una forma muy natural y finalmente sin acotación previa acaban limitando el trabajo procedimental a una realización plana con papel milimetrado en casi todos los casos para incidir en el desarrollo formal complejo del abecedario tipográfico completo. Las clases se van desarrollando en el taller bajo la tutorización directa del profesor con refuerzo formativo y aporte personalizado de información en función de los requerimientos de cada alumno. En ocasiones se reúne a los alumnos en pequeños grupos de control para resolver problemas que se plantean de forma casi simultánea en diversos trabajos.

El resultado final de los paneles compositivos, que sería la primera entrega formal de este proyecto, es en lo que a diseño y anatomía tipográfica se refiere de un nivel alto máxime teniendo en cuenta el punto de partida.

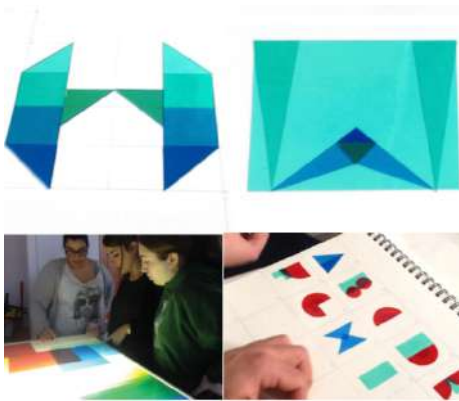


figuras 2, 3 y 4. Diseño tipográfico sin color. Fuente propia.

En un segundo momento se plantea a los alumnos agruparse (grupo de 4 ó 5 personas) para definir una manera de trabajar con color la tipografía que han diseñado. Entre todos definen, después de haber refrescando sus conocimientos con una sesión magistral acerca de teoría del color, una manera de reforzar con color la propuesta tipográfica que han diseñado. Deben consensuar un criterio de trabajo a partir de gamas de color; frías o cálidas, contraste, colores complementarios. Deben tener claro el mensaje que emite el juego de color que plantean. Y deben aplicarlo trabajando solo mediante la superposición de un número muy limitado de acetatos de color.

Cada miembro del grupo selecciona una letra de su alfabeto y desarrollan las diferentes propuestas de diseño con una intervención de color idéntica para todos los miembros del grupo. De nuevo la entrega consiste en un panel visual que deben elaborar en el taller y al que deben adjuntar todos los bocetos previos.

En general la necesidad de utilizar el color como herramienta expresiva les obliga a retomar, analizar y detallar toda la información volcada en las sesiones magistrales, lo cual refuerza su proceso de aprendizaje.



figuras 5, 6 y 7 . Diseño tipográfico sin color. Fuente propia.

Insistimos en la idea de que la tarea es grupal y la entrega única aunque exigimos la inclusión de los bocetos individuales. Reforzamos con este tipo de pauta dos de los principios fundamentales del trabajo por proyectos:

- Interdependencia positiva
no es posible que uno de los miembros del grupo realice la tarea por su cuenta, al margen del resto de los miembros del grupo
- Exigibilidad individual
cada uno de los miembros del grupo debe rendir cuentas no sólo de su parte del trabajo sino del trabajo realizado por el resto del grupo

Además de los aspectos más directamente vinculados al desarrollo del programa de la asignatura, nos parece fundamental hecho de facilitar y promover el aprendizaje colaborativo dentro del aula, principalmente porque facilita la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y además:

- Se incrementa el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros
- Reduce los niveles de abandono
- Promueve el aprendizaje independiente y autodirigido
- Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica
- Facilita el desarrollo de la capacidad de comunicación oral.
- Permite acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes
- Permite desarrollar la capacidad de liderazgo y el resto de los roles dentro de los equipos de trabajo, los cuales debemos asegurarnos que se componen de forma equilibrada
- Prepara a los estudiantes para el mundo del trabajo actual

Hemos tenido siempre en el horizonte, en esta segunda fase del proyecto los cinco principales ingredientes del aprendizaje colaborativo⁴ para, como ya hemos comentado previamente, reforzar este modelo de trabajo e intensificar su capacidad generadora de conocimiento. Cada uno de esos cinco ingredientes ha sido contemplado a la hora de acotar las tareas:

1. Interdependencia positiva
No es posible que uno de los miembros del grupo realice la tarea por su cuenta, al margen del resto de los miembros del grupo
2. Exigibilidad individual
Cada uno de los miembros del grupo debe rendir cuentas no

sólo de su parte del trabajo sino del trabajo realizado por el resto del grupo

3. Interacción cara a cara

Es necesario dedicar un tiempo de clase a las dinámicas de grupo, lo cual puede obligar en ocasiones a eliminar sesiones de clase expositiva y preparar algún material de autoaprendizaje para que los alumnos trabajen en casa de forma individual el material que hubiese sido tratado en las clases expositivas que han sido eliminadas

4. Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo fundamentales para el desarrollo de cualquier trabajo colaborativo

Mecanismos para la toma de decisiones en caso de discrepancias

Formas de establecer las reglas de funcionamiento como grupo

Formas de ofrecer crítica constructivas

Estrategias para producir ideas creativas para resolver un problema Como establecer los objetivos, repartir trabajos y establecer fechas de entrega

Redactar actas de las reuniones

5. Reflexión del grupo

Para el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo los grupos deben someterse a actividades de reflexión para detectar fortalezas y debilidades.

En una tercera fase, manteniendo los grupos de trabajo, se propone a los alumnos diseñar una unidad didáctica en la que, de manera esquemática, deben especificar los aspectos más generales para centraros de forma más detallada en:

Las actividades (al menos 3)

Los espacios y recursos

Y los procedimientos y criterios de evaluación.

Los detalles que se les dan para plantear adecuadamente el trabajo:

Alumnado objetivo: Un grupo de 20 niños de 2o de infantil (4/5 años)

Punto de arranque del proyecto: Las letras que habéis diseñado a partir de formas simples y vuestra experimentación con el color

Objetivo: Reconocimiento y reproducción de caracteres del abecedario (todos o parte)

Se detalla de nuevo el soporte de entrega y el sistema de presentación, una presentación en soporte digital con estructura Pechakucha (20 imágenes x 20 segundos cada una) en la que necesariamente deben intervenir todos los miembros del grupo y que se hará a modo de clase magistral.

Esta última fase del proyecto tiene por objetivo elaborar un material de trabajo de pueda, de forma más o menos literal, servir a los alumnos para el futuro desempeño laboral de su docencia. En paralelo al desarrollo de la unidad didáctica por parte de los alumnos en el taller se introducen contenidos teóricos por parte del profesor que sirven para guiar y ajustar las propuestas. Se detallan las coordenadas de trabajo en el área de plástica en la etapa de infantil; el concepto creatividad, el propósito de la competencia cultural y artística, sistemas y ejemplos de cómo poner en práctica

la competencia, procedimientos y cómo aplicarlos, sistemas de evaluación... En paralelo seguimos reforzando el trabajo colaborativo como herramienta docente y mediante el modelo de presentación Pechakucha buscamos el refuerzo de habilidades de áreas transversales que como ya habíamos definido en los objetivos específicos son fundamentales para el desempeño profesional posterior.

El último elemento diferencial que introducimos en fase final del proyecto es la evaluación mediante rúbrica. Se diseña una rúbrica específica que será corregida por pares alumnos/profesor y que nos permitirá de nuevo reflexionar sobre los sistemas de evaluación en el área de plástica. Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

Habitualmente resulta muy complejo para los alumnos, evaluar la plástica, ya que tienden a ver el área como una realidad con una carga en exceso subjetiva que pretendemos de algún modo minimizar con el sistema de corrección mediante rúbricas y revisando con ellos sistemas específicos de valoración de resultados adaptados a la etapa infantil.

GRUPO QUE PRESENTA
B.....

CORRIGE.....
GRUPO B.....

1.....
2.....
3.....
4.....
5.....

NOTA PROFESOR	NOTA CORRECCIÓN PARES	NOTA DEF

	1 (2,5)	2 (5)	3 (7,5)	4 (10)
PRESENTACIÓN/ organización de la exposición 20%	La presentación está estructurada de forma desordenada y no se han seleccionado los aspectos más relevantes para la síntesis.	Presenta algún error importante en la estructura o formato del artículo. No sintetiza adecuadamente la información.	Presenta algún error poco importante en la estructura o formato del artículo. Síntesis de forma correcta la información.	La presentación está bien estructurada y evidencia capacidad de síntesis. El formato es el adecuado.
CONTENIDO 20%	Faltan varios temas básicos de la estructura propuesta (título, temporalización, introducción, objetivos, criterios de evaluación, al menos actividades con sus necesidades de espacios y recursos detallados).	Falta algún tema básico de la estructura propuesta (título, temporalización, introducción, objetivos, criterios de evaluación, al menos actividades con sus necesidades de espacios y recursos detallados).	La presentación contiene todos los aspectos solicitados pero alguno no está bien desarrollado.	La presentación contiene todos los aspectos solicitados suficiente y debidamente desarrollados.
ORIGINALIDAD Y COHERENCIA 20%	No contiene ningún aspecto novedoso.	La presentación contiene algún aspecto novedoso pero este no es relevante.	La presentación contiene algún aspecto novedoso y relevante.	La presentación contiene numerosos aspectos novedosos y relevantes.
CONEXIÓN CON LA AUDIENCIA/ eficacia comunicativa 20%	No capta la atención de la audiencia, ni utiliza recursos ni materiales complementarios.	Utiliza materiales creativos pero no conecta con la audiencia.	Capta la atención de la audiencia pero los materiales que utiliza no son originales ni creativos.	Es capaz de captar la atención de la audiencia utilizando recursos y materiales creativos.
CONOCIMIENTO DE LO QUE EXPONE 20%	No sabe ni entiende lo que está exponiendo, tampoco lo comunica correctamente.	Ha asimilado parcialmente los conocimientos pero al los comunica.	Ha asimilado la mayor parte de los conocimientos que expone pero no los comunica adecuadamente.	En la exposición demuestra conocimiento del tema tratado y sabe comunicarlo.

figuras 8. Rúbrica de evaluación. Fuente propia.

CONCLUSIONES

Sigue aún siendo complicado trabajar, incluso en el ámbito universitario, dentro del área de la plástica y su lenguaje, proyectos que trasciendan la mera propuesta procedimental.

Se hace imprescindible plantear ejercicios e intervenciones que vinculen los aspectos formales con su conceptualización y los referentes historiográficos pertinentes. La metodología del aprendizaje basado en proyectos y sus estrategias facilitan la tarea del docente dotándole de herramientas percibidas por el alumnado como de carácter más objetivo. Este enfoque objetivo aleja a la creación plástica de la injustificadamente implantada percepción general que la convierte en un área basada exclusivamente en la autoexpresión , la pulsión, lo intangible y la percepción y valoración

subjetivas. El hecho de aplicar sistemas de trabajo pautado, detallar objetivos previamente, conceptualizar y encadenar las tareas. La búsqueda de rutinas de trabajo. El uso de sistemas de evaluación objetivables. Todo este conjunto de estrategias dan al área de plástica la capacidad de hacerse con el espacio como lenguaje específico que le corresponde dentro de la educación reglada. Más allá de su carácter de “distracción”, más allá de una mera pulsión de esteticismo vacuo o manualidad.

Con la aplicación de este proyecto que hemos empezado a ensayar y que es necesario seguir puliendo en los detalles de aplicación, hemos ya detectado una serie de avances en la capacitación del alumnado que inciden en el camino que pretendemos construir:

- La adquisición de la capacidad de entender la plástica como un lenguaje visual significativo. Capaz de comunicar y generar conocimiento más allá del lenguaje formalmente estereotipado de “lo bello”
- Capacidad para generar intercambio y traducción de contenidos entre los diversos tipos de lenguaje en este caso; verbal y plástico
- Capacidad para diseñar empleando el lenguaje formal específico del diseño gráfico y a partir de los materiales elaborados producir material didáctico formalmente adaptado y optimizado para la docencia en la educación infantil reglada.
- Aumento de la motivación intrínseca del alumnado y mejora de la calidad de lo enseñado, propiciado por el uso de sistemas de aprendizaje significativo.
- Capacitación del alumnado para el diseño de proyectos.

Esta experiencia es sólo el inicio de un camino, pero sin duda un muy alentador inicio.

References.

1. Johnson, David W.; And Others Cooperative learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity D.W. Johnson, R.T. Johnson y K.A. Smith. Vol. 20 n. 4 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Traducido por Javier Bará y Miguel Valero García. Universidad Politécnica de Cataluña
2. Barron, F. X. (1996). No rootless flower: An ecology of creativity. Cresskill, NJ: Hampton Press.
3. Ballester Vallori, Antoni; El aprendizaje significativo en la práctica. D.L. PM1838- 2002
4. David W. Johnson, Roger T. Johnson, and Karl A. Smith (1991), Active learning: Cooperation in the college classroom, Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

CECI N'EST PAS UN DESSIN: DRAWING BEYOND REPRESENTATION

FLÁVIA PEDROSA VASCONCELOS

PHD IN ARTS EDUCATION – UNIVERSITY OF PORTO - UPORTO

PROFESSOR/ARTIST/RESEARCHER

LEADER OF RESEARCH GROUP MULTI, INTER AND TRANS IN ARTS – MITA

- CNPQ FEDERAL UNIVERSITY OF SAN FRANCISCO VALLEY - UNIVASF

DANILSON VASCONCELOS

SPECIALIST IN ARTS EDUCATION – REGIONAL UNIVERSITY OF CARIRI –

URCA PARTICIPANT OF RESEARCH GROUP MULTI, INTER AND TRANS IN

ARTS – MITA - CNPQ STUDENT OF MASTER IN EDUCATION

UNIVERSITY OF PORTO – UPORTO

“Não busquem no alto um cachimbo verdadeiro; é o sonho do cachimbo; mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta.” (Foucault, 1988: 15).

The performance “Ceci n’est pas un dessin” has as reference a visual narrative with the same designation produced by Flávia Pedrosa Vasconcelos as one of the visual narratives of her thesis in Arts Education at University of Porto – UPORTO. With the title Designare: artistic/educative bridges in visual arts teacher education, the thesis had Dra. Rachel Pelayo from Faculty of Architecture of UPORTO as supervisor and Dra. Jociele Lampert from Visual Arts Department of Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC as co-supervisor.



Fig. 1 The treachery of images. Ceci n'est pas une pipe. René Magritte, 1929.

The thesis review Drawing and Drawing teaching in Visual Arts Teacher Education in Brazil and Portugal from the issues of “knowing how to draw” and “not knowing how to draw”. As a production of this research, the visual narrative “Ceci n'est pas un dessin” is a rereading of René Magritte painting “Ceci n'est pas une pipe”.

Foucault (1988) analysed Magritte’s artwork from a theoretical perspective trying to understand the other visual narratives related in-between discourses of the image represented and the text transcript, questioning the language and the media from idea to the product developed. Rethinking those questions, he chooses to inquire the paradigms of image and how one could interact or interferes each other in the production of meaning.

Thereby, “Ceci n'est pas un dessin” is a register of contradictions and distrusts of what is and what is not considered as a Drawing. Those understandings and findings are outcomes of Flávia PhD research that has the body configuring collaboration with the line transcript as an electroencephalogram registering presentation and representation, two actions connected to a previous graphic vocabulary to understand and symbolize meanings. The tongue/ language tries to find the line, trying to find through like tactile contact, it refers to the line or the line come from it?

As a descendent bridge of this trajectory, utilizing the base of Magritte title and the visual narrative “Ceci n'est pas un dessin”, we problematize in the performance platform the difficulty of conceptualize and interpret the territories of Drawing in Arts Education, particularly through representation.

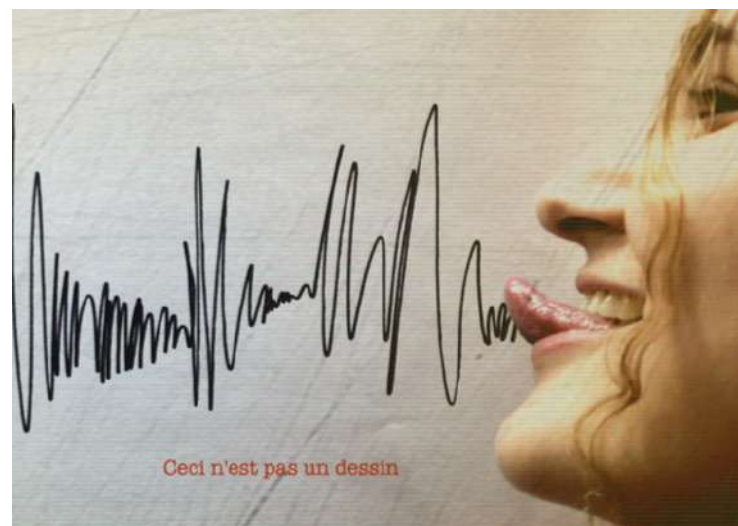


Fig. 2 Ceci n'est pas un dessin. Flávia Pedrosa Vasconcelos. 2015.

We understand the Magritte artwork as a product of a metalanguage that rereads the produced object in opening spaces to polysemic visuality. At the same time it explains what is about, it contests the limits of the media consequently the virtuality of representation, configuring different views of rereading through teaching/learning processes of Drawing developed collaboratively.

As a dialectical reflection with the visual narrative the performance “Ceci n’est pas un dessin” intends with actions during the Risks and Opportunities for Visual Arts Education – InSEA Conference, to build the following experiences of artistic/educative practices with the public:

- Rereading’s of the visual narrative exhibited,
- Photos of interactions,
- Stimulus for a symbolic production in Drawing through questions which give access to intersubjective thought,
- Collaborative drawings.

The performance is organized in three days of the conference. The first, 7th July, we exhibit a panel with a part of the visual narrative: the lines as an electroencephalogram. The public is invited to interact the body with this drawing object, and then for who allows, we photograph the chosen moment.

At 8th July, we deliver some pages to the public, in all of them there is at the top a subjective question about Drawing and the person should draw the

answer, reflecting about it. The questions are: how are you feeling right now? What is a change to you? What did you most like? What is your passion? What gives you peace? What is the most important thing in this world?

At 9th July, in the last day of conference, we put at the floor an installation of Kraft paper approximately of 2 x 2 m and enquire the public to interact each other with a collaborative Drawing which could answer the question “What Drawing is for me?”. This last one could have together the lines also words, as Magritte and Flávia artworks.

As expected results, we intend to go beyond the first look about Drawing, which is connected to an academically and idealized representation. Thus, present, represent and reread are appropriated not only elements of Drawing conceptualization, they are also strategies of artistic/educative practices that search to produce collaboratively multiple possibilities of Drawing at teaching/learning processes.

Other consideration to be pointed is that the promotion of discourses that are in a relation in-between images and thoughts allows intersubjectivity building of visualities. The experiences developed in actions at this performance are together a structure that can be reused didactically in Visual Arts Teachers Education. It is particularly relevant if the focus emphasized is to understand the continuously becoming process (Irwin, 2004) and the necessity review paradigms of producing, researching and teaching Visual Arts.

Therefore, with the performance “Ceci n’est pas un dessin” we take the opportunity and pursuit demonstrate the Drawing as technical,

creative, expressive and cognitive field that is contemporary important to develop qualitative processes of teaching/learning in the in Visual Arts.

Bibliographical References

- Foucault, M. (1988). Isto não é um cachimbo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Irwin, R L. (2004). A/r/tography: a metonymic métissage. In Irwin, R. L. ; Cosson, A. de. (eds.). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. (27-38).
- Vasconcelos, F. M. B. P. (2015). *Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em artes visuais*. Tese de Doutoramento em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

FOSTERING SENTIMENTAL HEALTH AMONG CHILDREN WITH DIFFERENT CULTURAL IDENTITIES THROUGH ARTISTIC CREATION.

MARIA VASSILIADOU, ASSISTANT PROFESSOR IN ART EDUCATION,
FREDERICK UNIVERSITY, CYPRUS

KEYWORDS

Artistic creation, sentimental health, self-expression

ABSTRACT

In this article we are going to describe an artistic activity done in a Kindergarden in Nicosia with children from five to six years with parents originating from different countries and cultures.

The main aim of this activity was on one hand to give the opportunity to students of the pre-primary education at Frederick University to get familiar with a multicultural school environment but above of all to offer to small children a way of expressing emotions through the artistic creative process. Therefore, we focused on promoting sentimental health among children with

different cultural identities. First we wanted children to start communication and foster understanding between them and then consider the need of using art as a therapeutic tool.

INTRODUCTION

Cyprus has always been a crossroad of many different cultures. Today, many schools have a multicultural character, which is an enrichment for the emotional and the mental growth of children, but can also turn into a problem if the school environment is not prepared in order to offer to the children, especially to the foreigners, the feeling of security, understanding and sharing. Although the school we had visited is used to have many children from different countries and has developed a variety of activities for multicultural education in its curriculum, still the communication among children was not always possible. Also, we found that there is a need of sentimental expression via a non-verbal way.

Therefore, we have organised an activity aiming to offer to the children the opportunity to express their feelings through artistic creation and in this way facilitate communication with their classmates.

It is fundamental for these small children to find a way to feel familiar with others and mostly not to feel strangers in the school environment.

DESCRIPTION OF THE ACTIVITY

The group of children between 5 – 6 years old had a complex of problems such as different languages, poor knowledge of Greek language, difficulties in oral communication, expression of feelings, insecurity and communication between them.

Consequently, we thought that the artistic activity could become a tool of communication and an opportunity to gain self-confidence which is vital for the sentimental health in this crucial age of development.

Even if, some of the children were not able to communicate sufficiently in Greek, we thought that through the creative process they would achieve to express themselves in a non-verbal way.

For any student unable or unwilling to use words to express internal states, art activities provide a more neutral vehicle for alternative means of expression. (Levitt 2008: 335).

The activity consisted in creating a fairy tale. Our subject was a magical train travelling to various countries with the purpose of collecting diverse characteristics and traditions from each one. Each child had to draw an image of an imaginary station of the train and then describe what he/she had done and in which country everything was taking place.

With this method we wanted to help children to talk easily about their country and make them feel comfortable about the differences of their cultural identities.

The story and the emotional journey of the magical train

Below I am giving the results of the art works and the story that children created.

“Once upon a time,



fig 1. a train starting from Greece begun a big trip!



fig. 2 From Greece it travelled to Cyprus where some children took it,



fig. 3 they then went to the village of “Nikitari” and Eleni their friend entered.



fig. 4 The train continues the trip to Sri Lanka where the weather was too hot! There they found a new friend who came in and...



fig. 5 then they travelled to Georgia and all children got off the train and played together.



fig. 6 Then they travelled towards England where the weather was cloudy and



fig. 7 later they went to Russia where it was very cold and snow covered! There they met new friends and they made a snowman together.



fig 8 Later a boy suggested to visit Ukraine in order to see his grandmother and his mother in order to take them in the train with him. All children liked the idea.

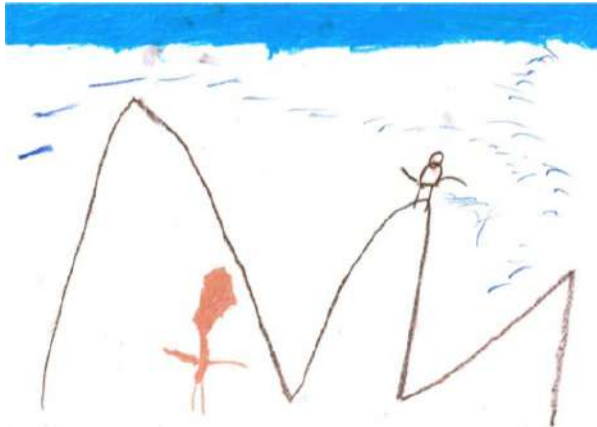


fig 9 Afterwards they went to Lithuania with high mountains and then they continued



fig 11. They had good time and visited places around....



fig. 10 towards France where a new friend was waiting for them in the garden of his big house.



fig 12. Later they met a girl and invited her to the trip back to Greece.



fig 13. All children were happy with their new friends and very excited from the trip but they had to return back home. They promised to meet again!

CONCLUSIONS

During the activity we could appreciate the benefits of using artistic expression as a tool of communication and understanding in a multicultural school environment. As a result we observed that some of the children talked with enthusiasm and shared their ideas with their classmates.

Even if some of them did not participate with dedication in the conversation, we could observe the therapeutic role of this approach since they could express their feelings through artistic creation. We observed them smiling while they were showing their picture and looking to find a place in the chain for their “country station”.

It is also remarkable that children worked happily all together and looked “proud” with the reference of the country of their origin.

Finally, it is important to underline the comments of the two students, who expressed their appreciation and a lot of emotional implication during the activity since they had the opportunity to share different feelings and experiences among children, the teacher of the classroom and their teacher. Simultaneously they felt more confident for the realization of such an activity on their own during their practical teaching.

Certainly we have to take in account the social and the family environment of the child which can influence children’s behaviour but as school is a potential place for the development of emotional, mental and personal growth it is essential to give children the opportunity to express their feelings and internal conflicts.

Malchiodi, arguing that nobody can deny that children are expressing their feelings through art because it could seem in a big extent that he ignores who they are and how they perceive themselves and the world around them. Art is an active source of sentimental experiences and without any doubt it is an important part of understanding children. (Malchioti 2001: 157-158)

Concluding we are convinced that artistic activities with a creative focus in schools can foster the sentimental health of the children and can become a therapeutic tool for communication especially in multicultural settings.

References

Levitt, M. (2008), Applying Art Therapy in Schools, in Christer R. and Mennuti, R. (2008), School-Based Mental Health,

Malchioti, C. (2001) (επιμ. Αναγνωστοπούλου, Ν.), Κατανοώντας την ζωγραφική των παιδιών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Contributor details

Dr. Maria Vassiliadou is an Assistant Professor of Art Education at the department of Pre-Primary Education Programme at Frederick University. She is also the Erasmus coordinator for the department. She studied Fine Arts at the Superior School of Fine Arts, Athens, Greece where she received her BA.

She continued her studies at the Universidad Complutense of Madrid where

she received her Ph.D on Artistic Education and Art Therapy. Her special interests in Art Education, Museum Education, Multicultural Education through art and Art Therapy led her to participate at different international conferences

and seminars in Europe.

Contact: Dr Maria Vassiliadou

7, Y. Frederickou str, Pallouriotissa, 1036 Nicosia, Cyprus

pre.vm@frederick.ac.cy, m.vassiliadou@cytanet.com.cy

FROM ICONOCLASM TO ARTISTIC ERASURE: EDUCATION AS RESISTANCE

RAPHAEL VELLA, UNIVERSITY OF MALTA

Despite several calls for an approach to art education that is closer in spirit to contemporary artistic practices (Wild, 2011; Atkinson, 2012), there are also clear signs of a resistance to this move and the survival of so-called 'school art' (Downing & Watson, 2005). The problem with pedagogies that do not come to terms with contemporary art is not simply a curricular issue and hence cannot be resolved simply with token inclusions, for instance, by adding Damien Hirst to a more standard list of artists. Rather, the problem is related to the nature of education itself, as Atkinson (2012) has convincingly argued. According to Atkinson, contemporary art is best characterised as a perpetual interrogation of preconceptions about artists, works of art and society and "this has implications for the term 'art education'" (Atkinson, 2012: 8). Yet, the diversity of contemporary art is such that it might be necessary to identify how education could benefit from specific manifestations of art in our times (rather than 'contemporary art' in general). Given the socially and politically oriented nature of so many contemporary artworks, for instance, it might be pertinent to ask how art education can

interrogate global predicaments that confront us. It would also be necessary not to banalise art by transforming its attributes into instrumental, prescriptive strategies that lead smoothly from a work of art to particular learning outcomes. One might argue, in fact, that one of the most powerful values to be elicited from contemporary art is precisely its untranslatability and its iconoclastic reversals of things that we think are easily decoded. The tendency of many late modern and recent artworks to erase, rather than construct, meaning is perhaps the most critical, and possibly the most ethical, approach that art educators can evoke in classrooms today.

Some of the earliest examples of processes of erasure in art can be traced to the 1950s, in the work of artists like the Gutai artists in Japan and the French *décollagistes*. Gustav Metzger performed his first public demonstration of auto-destructive art with hydrochloric acid in London in 1961. Metzger, a Polish Jew who lost both his parents in Nazi concentration camps during the Second World War, believed that auto-destructive art provided a valid “critical action against a corrupt society” (Birrell 1999: 5). More recent examples of destructive processes in contemporary art include Jeremy Deller’s work entitled *Baghdad, 5 March 2007*, which is the rusty wreckage of a car that was badly damaged in a street bombing in Baghdad in 2007.

Some might ask how such works can be distinguished in educational contexts from mere acts of vandalism that occasionally target art itself (for instance, the recent ransacking of Iraqi heritage sites by ISIS). What kinds of distinctions can we draw between intolerant acts of destruction and artistic performances? A good place to start this discussion is to turn to an early performance by

British artist John Latham, which he carried out with a group of students in 1966. After borrowing a copy of Greenberg’s *Art and Culture* from the school’s library, its pages were chewed, left to ferment in acid and yeast, and a phial of the distilled remains returned to the library. Was the teacher simply a bad model for his students? Or should we see his actions as a concrete example of critical pedagogy, offering students the opportunity to participate in the production of a conceptual art piece that symbolises “the end of Modernism” (Causey 1998: 166)? Should Latham, like Beuys, be recognised as a utopian artist for whom teaching is itself a piece of “social sculpture”? Would he have concurred with Brazilian educator Paulo Freire, that “education is simultaneously an act of knowing, a political act, and an artistic event” (Freire 1985: 17)?

Lyotard provides us with an oblique approach to these questions in an essay he wrote about French artist Pierre Skira in 1997, where he analyses the artists’s images of blank books, which appear as though the printed text has been erased. The book’s conventional combined roles — educating its readers and preserving scholarship — vanish in Skira’s images. Unlike the traditional, Dutch still-life painting, in which the pleasures of life are balanced by a memento mori such as a skull, Lyotard explains that Skira’s images neither remind us of death nor do they promise a better world. Skira’s books are neither religious nor ideological (Lyotard 2000).

Lyotard’s ideas need to be inscribed within his writings about infancy and indeterminacy. For what is this silence of Skira’s books if not Lyotard’s *enfance*? Elsewhere, he writes: “Childhood...brings to the world of being the astonishment of what, for a moment, is nothing yet —of what is already without yet being something” (Lyotard 1993: 151). This muteness of infancy — its

indeterminate condition brought about by a lack of language and a state of unknowing — is what makes education possible for Lyotard. This early, “miserable” stage of humanity is characterised by being deficient in “speech, incapable of standing upright, hesitating over the objects of its interest, not able to calculate its advantages, not sensitive to common reason” (Lyotard 1991: 3). The state of speechlessness continues to haunt us later in life, even as we attempt to regulate our existence.

Yet, how can this speechlessness or erasure be “educational”? For Lyotard, “the pedagogical task...can be designated by one word: an apprenticeship in resistance” (Lyotard and Van Den Abbeele 1984: 18). This resistance does not monumentalise itself into a fixed system of measurement but resists the words that are already on the page. It questions the quid, or meaning, by accentuating the quod, or event. Infancy is an analogy of this perpetual renewal of the event; it transcends shared meanings by underscoring its own singularity. An apprenticeship in resistance erases the written and stares at the blanks, at what has not yet been written.

“Maybe the really important implication for education in Lyotard’s work is...the reminder of the way things can be kept open, so that newness is allowed to emerge” (Smeijers and Masschelein 2000: 155).

References

Atkinson, D. (2012) Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth, *The International Journal of Art & Design Education*, 31:1, pp. 5-18

Birrell, R. (1999) The Aesthetics of Disappearance: Performance and Auto-Destructive Art, in I. Cole [Ed] *Gustav Metzger: Retrospectives*, Oxford: Museum of Modern Art Papers

Causey, A. (1998) *Sculpture since 1945*, Oxford: Oxford University Press

Freire, P. (1985) Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire, *Language Arts*, 62.1, p.17

Lyotard, J-F & Van Den Abbeele, G. (1984) Interview: Jean-François Lyotard, in *Diacritics*, Vol. 14, No. 3, pp. 15-21

Lyotard, J-F. (1991) Introduction: About the Human, in *The Inhuman: Reflections on Time*. Trans. G. Bennington & R. Bowlby, Cambridge: Polity Press, pp. 1-7

Lyotard, J-F. (1993) The Survivor, in R. Harvey & M. S. Roberts [Eds] *Toward the Postmodern*, New Jersey: Humanities Press International Inc, pp. 144-163

Lyotard, J-F. (2000) *Misère de la philosophie*, Paris: Éditions Galilée

Smeijers, P. & Masschelein, J. (2000) L’enfance, education, and the politics of meaning, in P.A. Dhillon & P. Standish [Eds] *Lyotard: Just education*, London and New York: Routledge, ch. 8

Wild, C. (2011) Making Creative Spaces: The Art and Design Classroom as a Site of Performativity, *The International Journal of Art & Design Education*, 30:3, pp. 423-432

SCULPTURE AS AN EMOTIONAL TERRITORY OF FORM AND SPACE. REFLECTIONS ON ITS TEACHING AND LEARNING IN SECONDARY EDUCATION

VIDAL, ANA
UNIVERSITY OF SANTIAGO DE COMPOSTELA, SPAIN

Keywords:

Sculpture, art education, artistic research, life stories, high school

Abstract:

Sculpture is the art in the three-dimensional form, and, as any other form of art it is by itself a language and consequently, a way of communication and living experiences. But, also from the propaedeutic point of view, it results essential for the development and understanding of many other disciplines; and, in any case, it is essential for the understanding of a reality that inevitably is three-dimensional. This research focuses on the curriculum of Plastic and Visual Education in the Secondary Education. Wich aim is not only to highlight the scant importance

given to visual activities related to the teaching of sculpture but also to manifest the advantages which would result if a greater emphasis will be given to the planning and development of these practices. The revision of textbooks which are used in art education during this stage, the study of the social value that emerges from such demonstrations and the data collecting of the training of professional art education are some of the key points of this process research. However, the main focus of this study will be to propose improvement in teaching methods, which can significantly impact on students' training. Therefore, if we use the features offered by the sculpture with a pedagogical purpose, we will be able to develop a teaching methodology that facilitates the learning in several disciplines, not only of art education but also of any educational area and above and beyond, we will provide new means of expression to the students. For the approach of the methodological basis of this research, Juan Bordes's statements in his book "La infancia de las vanguardias" can be considered largely significant: "(...) Contrary to previous research, the thesis proposes that this book leaves the history of art as a string of productions that feeds. The option is to search the iconographic ideas of the avant-garde on the road that begins at the point where there was a break in education models. Thereafter, and with new programs in school classrooms, a butterfly effect that produced important consequences was originated, it is easy to conclude that only when a child is educated with new and offenders criteria is possible to produce a radical change in society and the art of the early twentieth century. Thus an undercurrent that surfaced in the avant-garde with the flow of the Nile was generated. Always it was thought that the art and the science produces the fastest and most profound social transformations. But only education but only with its slow and generational work, is able to build space for artists and pioneering

scientists appear. And perhaps the Freudian justification of "kill the father" is the reason but which no more references are made to the names of these teachers who are at the origin of modern art. The beginning of this idea comes from my training as a sculptor, I drove a few unusual games from childhood to early technical training of eight to twelve. And when I wrote as a curriculum a text on those years, I became aware of the determinant of those experiences were for me; then I began to conceive the idea of explaining the renewal of the vanguards from the infancy of its creators." (Traduced from: Bordes, J., 2007, p. 13). Life stories, individual experiences and their relation with its environment offer an excellent opportunity to understand how the teaching of sculpture influences the formation of artistic and expressive character of their practitioners; and vice versa, artistic processes, personal tastes and works, will witness the particular learning process of each artist. And it is through the analysis and screening of different learning processes, interchanging the most interesting and influential experiences, that we will be able to develop a pedagogical basis for our own power after applying them and integrate them into the curriculum. Consequently, we will collect every characteristic of the learning processes that have been instrumental in the formation of different artists and we will give them shape in order to build new methodologies most useful and specific teaching. In this way we will not only help to understand how teaching artistic sculpture can be useful, but we can also estimate its value as a definitory element of character and particular tastes. To sum up, the idea is that all the most significant elements of each artist that are the basics of all different learnings and educations serve as an engine for the development of a more useful and global array new methodology.

"SENSORY FASHION"

INMACULADA VERGARA JIMÉNEZ - UNIVERSIDAD OF JAEN, SPAIN

"Sensory fashion" es el primer paso del estudio de mi tesis doctoral basada en la moda para personas ciegas. Mi punto de partida esta basado en la experiencia del invidente en percibir la moda, esa experiencia de cómo perciben las texturas o las prendas textiles para su decisión y adquisición .

La textura es el objeto protagonista del estudio y Las personas invidentes su sujeto a estudiar.

Los sujetos invidentes son personas críticas, las cuales desarrollan mas sensibilidad en el resto de los sentidos y para percibir la moda, el tacto son sus ojos ante las prendas en si. Continuamente la tecnología avanza y la innovación ante una temática se agota, por lo que hace que giremos nuestros objetivos hacia el rincón de los olvidados.

En moda, el público invidente a primera instancia no interesa ya que no los catalogan como consumidores de tendencias ni sujetos a quienes influenciar fácilmente ante la imagen y la superficialidad que rodea la moda y la publicidad que conlleva las grandes marcas del lujo.

Pero el estilo personal o tendencias de la moda no son temas ajenos a esta deficiencia, realmente no se quieren sentir excluidos por lo que se condicionan para poder sentirse encajados en la sociedad.

Las tribus urbanas, estilos, los grupos y círculos de amistades, música que escuchan, formas, patronaje, tejidos y la comodidad son factores que influyen en la personalidad y estilo propio.

El color, otro elemento importante en el estilismo global del sujeto invidente, lo perciben a partir de sus ideas preestablecidas del color, por lo que se dejan llevar por su gusto personal de un colorido a través de sus ideas ya impuestas, pero la idea del estampado o la tendencia de estilos diferentes solo los conocen por lo que escuchan o leen, por lo que se limitan a preguntar a su alrededor y se dejan asesorar. Esto último con las facilidades impuestas en la sociedad actual hace que el invidente se haga más autónomo y con ello más seguro de su integridad en la sociedad.

Para facilitar la autonomía de los sujetos invidentes la tecnología ya ha lanzado al mercado scanners de tipo móvil y muy manejables, los cuales hacen que las personas que no pueden ver un color o un estampado, les describan por audio la prenda, al igual que los códigos QR en el etiquetado.

Aun queda mucho por hacer, pero cierto es que el sujeto invidente a medida que va teniendo en cuenta dentro del mundo de la moda. Uno de los claros e importantes ejemplos de la democratización de la moda a favor hacia este público más desfavorecidos fue lanzado por Conde Nast y Egoiste publicaciones, los cuales lanzaron en 2005 "View of the Times", una revista de moda, arte y cultura en Braille, de forma semestral y con 350

páginas donde estos sujetos podrán estar al día y no sentirse excluidos de la lectura de un magazine especializado en moda, tendencias y lifestyle, además de contar con asesores personales para personas invidentes en las importantes ciudades para

asesorar a estas personas a poder acertar con los looks perfectos y de última tendencia.

También destacamos la importancia del tacto con respecto al gusto al palpar las prendas o el tejido, ya no solo hablamos de funcionalidad del textil para una comodidad del sujeto, si no, una agradable sensación al vestir esa prenda o incluso aplicaciones de tejidos, las cuales siendo tendencia no son agradables al tacto y como los sujetos podrían sentirse atraídos por esas texturas, simplemente por el hecho de encajar en la sociedad y sentirse un poco más.

Y reflexionando ante la pequeña incursión en el mundo de la investigación de moda para personas ciegas he de terminar con la reflexión de que a medida que pasa el tiempo la visión más frívola de la moda se pasa al lado más humano, en la que todos somos moda y somos partícipes de ella.

Para esta conferencia propongo un cartel textil destinado a las personas ciegas con diferentes texturas. Un mix de texturas el cual palpar y hacer participe al espectador de una experiencia con la moda y esta deficiencia visual.

Bibliografía:

- Dewey, J. (1934), El arte como experiencia. Paidós estética.
Entwistle, J. (2002), El cuerpo y la moda Una visión sociológica. Paidós Contextos. Barcelona
Simmel. (2001), La moda. Mondadori edic.
Barthes, R (2006), El sentido de la moda. Einaudi edic.
Erner, G. (2004), Víctimas de la moda. GGModa

Lannelongue, M-P.(2004) , Los secretos de la moda al descubierto.

GGModa.

PRComunicacion.com (2005) “View of the times”, moda para ciegos”

Elpais.com (1991) “Moda para el tacto y el oído”

AACUC.es (2014) “Eclosión, moda para personas ciegas en Sevilla”.

Vogue.es (2005) “Una revista de moda para invidentes”.



THE REFORMER'S BRUSH: CREATIVE AND ARTS-BASED INQUIRY APPROACHES TO TEACHER EDUCATION

WADE-LEEuwEN, BRONWEN MACQUARIE UNIVERSITY, AUSTRALIA

Keywords: creativity; arts-based enquiry; teacher education; intercultural partnerships.

Abstract

In the past decade, that is, since 2008 (MCEETYA 2008), Australia has been working towards the establishment of an Australian curriculum which recognises that critical and creative thinking are fundamental to becoming successful. The Australian Curriculum is underpinned by the Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (MCEETYA 2008), which embeds three cross-curricular priorities. These include Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures; Asia and Australia's engagement with Asia, and Sustainability in all Australian Curriculum syllabus documents. The critical role creativity plays in 21st century education will affect learning approaches used in early childhood, primary, secondary and tertiary educational settings. The researcher first became

interested in working in intercultural environments when she was studying Eastern and Western expressive forms at Nanyang Academy of Fine Arts in Singapore. The present study draws from Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures, Asian Pacific regional arts and culture and themes on sustainability. It explores different approaches to higher education through ancient arts practices, new technologies and collaborative partnerships within a cultural community-of-practice model with artists from Australia, Shanghai, Singapore and Taiwan.

A small-scale study of 350 third-year and fourth-year pre-service teachers was conducted in 24 studio-based workshops at a Sydney-based university during 2010-2014 (Author, 2015). The purpose of the research was to gain insights and understanding of how to foster creativity in pre-service teachers who were studying visual and creative arts programs. The underlying purpose was to explore more fully the different perspectives and contextual situations through a mixed methods research approach, using questionnaires, participant observations, semi-structured interviews still and moving images. The focus was to illuminate the tensions that exist between novice and more experienced pre-service teachers by highlighting how alternative approaches could enhance their creative and artistic experiences. The research sought to examine fundamental questions about how to foster creative and artistic approaches in teacher education programs. The findings revealed studio-based workshops with inter-cultural professional artists can have a profoundly positive impact on pre-service teachers and some of them continued to feel these transformations months later as they transitioned into their early careers as teachers.

Drawing on findings from a larger PhD study, this article offers insights into pre-service teachers' different perspectives on creativity and identifies how five levels of creativity, beginning from initial spontaneous self-expression through developing technical skills, inventiveness, innovation to emergentive creativity can be applied in higher education. This research is interested in understanding the multifaceted dimensions of creativity that are currently hidden in many education programs and advocating that creative and artistic experiences are essential components in all visual and creative Arts programs. I argue that the Arts have the capacity to open spaces for critical and creative thinking in pre-service teachers during their teacher education programs. Additionally, innovative inter-cultural approaches to teacher education informed by creativity theory and operating within a cultural community-of-practice model will foster 21st century competencies in the creative person, in the creative process, assist with creative productions and assist with the design of creative environmental spaces.

Introduction

The focus of this article is to illuminate some of the educational situations where tensions exist during their teacher education programs and offer some alternative pedagogical teaching approaches that could enhance pre-service teachers' artistic and creative competencies and professional skills. The underlying purpose of this paper is to more fully explore the different perspectives and contextual situations of pre-service teachers through an analysis of particular texts. According to Ewing & Gibson (2011), Australia's public (government) schools often lack the necessary resources needed for quality visual and creative arts education in schools. For example, Australia's primary teachers are

generalists; they are not specialist teachers in the Arts and as such, they are not expected to have in-depth knowledge, skills or expertise in the visual and creative arts. However, teacher education programs often lack necessary resources, such as mentors with confidence, priority, time, knowledge and experience in teaching visual and creative arts. A particular concern is that pre-service teachers are not experiencing, during their tertiary teacher education programs, modelling of quality pedagogical strategies. This situation creates a tension between developing the competencies of art educators and the need for primary school children to learn creativity.

Background

As foreshadowed in the abstract, during the past decade, Australia has been working towards the establishment of an Australian curriculum where “critical and creative thinking are fundamental to becoming successful” (MCEEDYA2008). The context of this study has been impacted by the direction of the first national Australian Curriculum (ACARA, 2014). This curriculum is underpinned by the Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (MCEETYA 2008), which embeds into all syllabus documents three cross-curricular priorities: Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures, Asian and Australia’s engagement with Asia, and Sustainability (ACARA 2015). The critical role creativity plays in 21st century education will affect learning and teaching approaches used in early childhood and primary educational settings. The researcher first became interested in working in inter-cultural environments when she was studying Eastern and Western art forms at Nanyang Academy of Fine Arts in Singapore (van Leeuwen 2000). The present study draws from Aboriginal and Torres Strait

Islander histories and cultures, Asian Pacific regional arts and culture and themes on sustainability to explore approaches to higher education through ancient arts practices and new technologies. It does this through collaborative partnerships within a community-of-practice model with diverse professional artists from Australia, Shanghai, Singapore and Taiwan.

Theoretical framework

Drawing from socio-cultural theory in art education, (Vygotsky, 2004: 9) defined the concept of creativity:

Any human act that gives rise to something new is referred to as a creative act, regardless of whether what is created is a physical object or something mental or an emotional construct that lives within the person who created it and is known only to him.

From a Vygotskian perspective, creativity is an action where all humans have creative ability to some degree that is influenced by the socio-cultural context in which it was created. However, ‘the highest expressions of creativity remain accessible only to a select few human geniuses’ (2004: 11). Vygotsky (2004) supported the notion that there are two distinct archetypal forms of creativity, one that links to the past through repetition and the other that advances towards the future as unique and original.

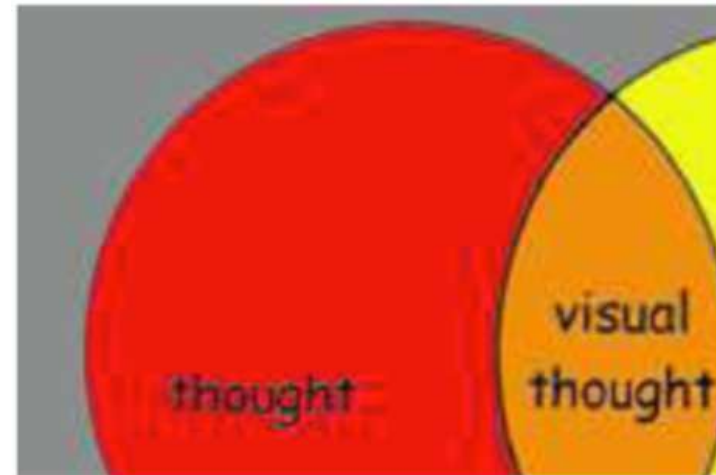
Vygotsky argues for more importance to be placed on the creative process in schools, suggesting creative imagination is important for the future of humanity and pointing out that the role of the teacher is to guide and develop children’s imagination. He explains the nature of creativity and believes it is always present. He refers to the importance of collective creativity, likening it to an electrical storm:

Just as electricity is equally present in a storm with deafening thunder and blinding lightning and in the operation of a pocket flashlight, in the same way, creativity is present, in actuality, not only when great historical works are born but also whenever a person imagines, combines, alters, and creates something new, no matter how small a drop in the bucket this new thing appears compared to the works of geniuses. When we consider the phenomenon of collective creativity, which combines all these drops of individual creativity that frequently are insignificant in themselves, we readily understand what an enormous percentage of what has been created by humanity is a product of the anonymous collective creative work of unknown inventors. (2004: 10-11)

Applied to this study, Vygotsky is referring to the different cultures that exist within each school context and how often unrecognised creativity of the individual has the potential to be more powerful when it unites as collective creativity. In this setting, Vygotsky points out that children's play is not merely a reproduction of what [the child] has experienced, but a creative reworking of the impressions he has acquired (2004: 11). It is only through a child's play that the learner can construct a new reality. This notion of constructing a new reality means teachers need to develop more precisely a working understanding of the process of 'inventing' new assumptions through a spirit of play.

Brooks' (2002) research adopted a Vygotskian framework in early childhood education by examining the relationship between thought and drawing and how drawing can function as a powerful tool for learning, which she coined 'visualisation'. Learning and development are perceived as dialectic in nature, operating on three interconnected levels: (i) interactive, (ii) structural and (iii) socio-

cultural (Vygostky, 1978, in Brooks, 2002). Brooks emphasises that the role of the teacher in discovery learning is one of facilitator, 'to provoke occasions of discovery through a kind of alert, inspired facilitation and stimulation of children's dialogue, co-action, and co-construction of knowledge' (Brooks, 2002: 326).



Brooks (2002) adapted a Vygotskian framework to examine the relationship between thought and drawing and how drawing can function as a powerful tool for learning.

Figure 1. Brook's theory on visualisation

In her work on visualisation, Brooks (2002) discovered that drawing helped children to recall past experiences. Building on the notion that the act of drawing (either manually or digitally) actually extends children's senses, imagination, emotions and aesthetic capabilities, Wright (2010) highlights how play is an important vehicle for children's explorations through art.

The research described in this paper builds on Sternberg's (1999) and Torrance's (1988) definitions of creativity and defines it for teacher educators as a willingness to engage in new ideas and approaches through a process of becoming sensitive to problems, deficiencies and gaps in research. Adopting a broad working definition, the researcher was able to capture the different aspects of the multi-dimensional facets of creativity.

Mixed methods approach

This paper is part of a larger PhD. research conducted from 2010 to 2014. The data was collected through a small-scale study of 350 third-year and fourth-year pre-service teachers at a Sydney-based university (Author, 2015). According to Denzin (1970), triangulation involves using more than one method to gather data. In this study, the mixed-methods approach (Stake 2006; Yin 2009) gathered data through a questionnaire, case studies and participant observations made during the studio-based workshops, semi-structured interviews and critical friends groups with professional artists. The initial teacher survey questionnaire was used with the total cohort of pre-service teachers to find out its demographic make-up. Secondly, an innovative pedagogical intervention was trialled in 24 studio-based workshops conducted over a 12-week semester. Thirdly, 12 semi-structured interviews were conducted with fourth-year (final) pre-service teachers and fourthly, critical friends groups were set up with professional artists from Australia, China, Singapore and Taiwan. The professional artists assisted with the design, implementation and evaluation of the intervention teacher education programs. The creative opportunities provided during the studio-based workshops used a variety of discovery learning approaches

through a 'spirit of play' designed to further develop creative thinking and action in pre-service teachers.

Results

Participant observations made during the study examined arts-related outcomes where the pre-service art teacher/artist used artistic perception to produce artworks/artefacts with intention through material exploration. Factors influencing pre-service teachers may include the choice of materials used, arrangement of the learning space and the atmosphere they intend to create, as well as the application of newly-learned technical skills and capabilities.

The semi-structured interviews found the majority of pre-service teachers felt more positive about teaching for creativity in the classroom after attending the studio-based workshops. For example, one pre-service art teacher commented:

I think I would need more 'hands-on' workshops – I'd want to go out and research it more myself as in how I can bring back these teaching strategies into the classroom, because I haven't – I'm still a bit 'iffy' about how I'm going to do this because it's such a broad thing to do and you really have to have your own classroom to understand how the children and young people work first before I bring my ideas in. (AK-9)

This novice participant's comments have a positivity compared to the comment of a more experienced pre-service art teacher, as follows:

I would like to say that I enjoyed the workshop today and the two hours were quite precious to me and I think it would be a really wonderful opportunity for the pre-service teachers that are

practicing the creative arts in schools are able to have more of those sorts of 'hands-on' sessions to align and connect strategy and other content that we have to pursue in our creative arts course.
(Mackie-7)

It is obvious from the comments of both the novice and the more experienced participants that they valued the intrinsic 'hands-on' nature of the workshops. Generally, these comments reflect the opinions of all 350 participants who commented that these workshops were not available during their third year of study and that they would have liked to have participated more in such experiential teaching strategies. Some of the teaching strategies used in the studio-based workshops are described below; these include innovative inter-cultural approaches to visual and creative arts education.

Inter-cultural approaches

Three innovative approaches to fostering creativity while working in an inter-cultural community-of- practice were trialled in this project: firstly, to encourage a spirit of play, secondly, to emphasise strategies that teach for creativity and thirdly, to develop assessment procedures for creative solutions. These innovative approaches are discussed below.

First approach used in the workshops

The first approach trialled in the project focused on using creativity learning ('spirit of play'). This provided opportunities in the workshops to provoke and elicit creative tendencies, such as material explorations, narratives and old/new technologies. The findings showed that using spontaneous intuitive mark-making was a way of shifting pre-service teachers towards self-expressive

responses. For example, during the Chinese workshops (Author, 2011), the participant quoted below described the atmosphere through a 'spirit of play' in his workshop, specifically discussing how collective creativity changed the way he made his art practice. He said:

Then when the music started changing, I could see other people kind of running around a bit more instead of kind of hopping around and so that changed the way I did my artwork ... I remember the first half of the songs, they were more kind of free flowing and that affected the way I moved and the kind of strokes I would use because of the sound. (Mark5)

Another participant described the interplay with material exploration as a way of creative learning through a 'spirit of play'. She said:

Another element was the stone and the ink stone that you showed us. I'm not sure why but I was just so fascinated about how the people get the soot and they form it into the rock and stirring it with the water and leaving it on the side because if you leave it in the middle it creates a dent and that was just so different to me. (A-9).

The two comments above indicate the usefulness of creative learning through a 'spirit of play' during one component of a teacher education program.



Figure 2. Participants producing a group work using Chinese brushes on long sticks.

Second approach used in the workshops

The second approach trialled in the project focused on teaching for creativity strategies. This investigated ways of incorporating creativity into a teacher education program in the visual and creative arts. Sternberg states that 'creative individuals typically master a

practice or tradition before they transform

it' (1999:500); in the same way, these studio-based workshops provided opportunities for pre- service teachers to learn new technical skills while developing inter-cultural creative capabilities. The approaches to creativity used drew on old and new technologies and used different modelling and scaffolding strategies (Vygotsky, 1978). Vygotsky (2004) advocated that creativity is an action, that all humans have this creative ability to some degree and that it is influenced by the socio-cultural context in which it is created. Vygotsky's theory of the 'zone of proximal development' (ZPD) was used to help participants learn about the creative process under the guidance of the studio leader. The ZPD process also provided opportunities for participants to discover diverse teaching strategies that support teaching for creativity in and through visual arts education. For example, in the workshops (Author 2014), one participant voiced her opinion about wanting more creative scaffolding strategies so she could transmit the lesson content to children through the process of modelling. She said:

I would like some more 'hands-on' experiences and some creative scaffolding demonstrated and given to me because I don't think

because of my age I learn any differently I think I need the skills base so I can feel that I can be creative and transmit that successfully to children. So I need that model so that I can continue on the modelling onto the children that I will have in the future.

(Mackie-7) The main finding was that pre-service teachers should learn how to design arts lessons that are 'teaching for the levels of creativity'. An example is drawn from one of the third-year pre-service teachers in the case study that investigated how Aboriginal elder artists practice with drawing, printmaking and sculpture. The workshop started with a narrative by the studio leader and was transformed through the process of visualisation into a pencil and chalk drawing. The image was then transformed further, or re-imaged, into a three-dimensional model using plaster. It thus became a more personal symbolic representation of the narrative with meaning and a deeper understanding of the creative thinking process. This exploratory transformation of material from the spoken word through the creative process of visualisation into a drawing with pencil and then into a new artefact made with plaster illustrates the importance of working with the formal qualities of aesthetic and



expressive forms during arts practice.

Figure 3. Imagined sculptured forms produced during Aboriginal studio-based workshop.

This example demonstrated how an experienced artist could imbue personal symbolic meaning into an artwork, in comparison to a novice artist who may provide no symbolic meaning except for the way it was assigned as an exercise. Thus, the example of a pre-service art teacher working with material explorations demonstrates how arts-related outcomes in arts education require a working knowledge and understanding of the culture and the personal side of the artist's work. To extend this point further, this illustrates that the perceptions of forms as mere 'forms' (such as a tree, ball or an orange) and the art 'form' which belongs to artists with intention, are not one and the same thing. Valuing this notion of an art form and its importance to arts-related outcomes in art education is supported by the ACARA (2012) requirements that states in the Arts, children learn about working with different art forms and learn how to shape their arts works, for example, refining their sculptural compositions in Visual Arts.

Effective teaching strategies can encourage participants to produce expressive art forms that follow an arts tradition because they are repeated forms of creativity more connected to past experiences. These artworks/artefacts provide the artist with the potential for self-expression and meaning-making, especially when using mindful creativity (Langer 2006) and open-mindedness during the artistic and creative experience and when reflecting on the creative process. However, from the data collected, novice artists/pre-service teachers may not have the knowledge, technical competencies or skills to express their inner meaning through artistic materials and

this limits their ability to communicate with the children in their classroom.

Third approach used in the workshops

The third approach trialled related to developing assessment procedures for creative solutions, investigating how to develop teaching approaches that could identify different dispositions of creativity and differentiating between the various creative solutions. This particular group of dispositions of creativity had not previously been drawn together in a study with pre-service teachers. Therefore, it can be surmised that without the six dispositions discussed later on in the paper, for example, flexibility and fluidity; mindfulness and open-mindedness; visualisation and abstraction; originality and innovation and risk-taking attitudes with avoidance of premature closure, creativity is unlikely to be fostered in pre-service teachers during teacher education programs. The dispositions of flexibility and fluidity can be seen in the printmaking workshops conducted with the Aboriginal artists (Author 2013), during which the artists mentored high school children in the process of making a repeated pattern through layering techniques.



Figure.4. Participants producing repeated layered images on paper during an Aboriginal studio-based workshop.

Reflections on the creative solutions and dispositional outcomes produced in the workshops were

assessed at the end of each workshop by the participants under the guidance of the studio leader in the art appreciation sessions. The art appreciation sessions applied Torrance's (1972) theory on creativity- thinking tendencies, looking for dispositions such as flexibility, fluidity, originality and elaborations emerging in the artworks/artefacts. Eisner (1998) points out those arts-based dispositional outcomes reside in the perceptions of the learners and the discourse unique to the arts. For example, the benefits of applying a theoretical framework based in educational psychology and arts-based inquiry meant that the pre-service teachers could see how theory connected directly to practice and they could then apply this new knowledge in their future classes. This was a successful part of the research findings because many participants were unsure how to analyse creative artworks/artefacts and this method offered a valid and trustworthy approach to assessment in the visual and creative arts.

Following the participant observations, twelve semi-structured interviews were conducted individually. The interviewees represented nine different cultural groups: Australian, Bangladeshi,

mainland Chinese, Hungarian, Indian, Italian, Korean, Maltase and Sri Lankan. However, three out of the seven participant transcripts that were then analysed came from novice artists (from Bangladesh, Sri Lanka and Malta) who had no background experience in visual arts at all. The two intermediate participants (from India and Korea) had continued their visual arts studies up to Year 8 at high school. The two participants from an Anglo-Australian background represented more experienced pre-service teachers because they continued with visual arts throughout their high school years and into their lives after school. All interviewees were given the opportunity to discuss their implicit beliefs and perceptions on the nature of creativity and to voice their attitudes and opinions as to whether the studio-based workshops made an impact on their own creativity.

One of the participants in the post-workshop semi-structured interviews was Susie (20-30 years old) from Bangladesh commented:

My prior knowledge is limited. I come from Bangladesh where the emphasis is on numbers and literacy. I arrived in Australian in 1998 at the age of 11 years. I did do some creativity classes there. The teacher taught how to draw and not to create my own work. (S-1)

In response to three elements of surprise during the workshops, Susie noted the way the various groups had different artworks, even though they were using black lines only. As a novice artist, Susie did not know how to hold a Chinese brush and the many ways of using the brushes were new to her. The application of black ink on paper was another area she had not considered before, for example, the more energy you have the darker the line on the paper.

At first I thought how is everyone going to go round and do the same thing? Yes, because it's all going to be like a black dotted line or whatever but at the end I realised two groups had totally different artwork and you can get a lot out of it and also extend that work. Because at first I thought everyone's using black so how is it going to be, it's just like probably, going around going black lines, I was amazed at that!

And the using of the brush, like holding of the brush. I wasn't aware of that and with the energy, definitely. Like I didn't think that with the energy, the more energy you have, the darker the line would go.
(S-1)

Susie felt that creativity should be taught to those who have no experience in it and suggested that future creative arts programs could try to integrate a lot more. She found that when she was teaching theory and linked it to the creative arts the young people were more engaged. She felt that teachers should encourage young people to think and create their own uniqueness and that there was not a right or wrong answer. Additionally, pre-service teachers should be taught at least the basics in visual arts education. She said that she needed to know how to create the different expressive forms before she could teach them to children and young people.

It is depending on the person, for some students you don't have to teach creativity. Because I don't have the background I feel I need to be taught to get ideas, or maybe see an example and then I can modify the example ... So in order for me to show to the students, I need to know myself, the basics, for example how to do the shading or the light, different types of colours – not so much the colours but the shading of some part is more.

One participant addressed examples of how the arts could be integrated into the curriculum. She was a novice artist who had been well mentored through her practicum experience in schools, and as a result of this scaffolding, she felt confident to teach visual and creative arts to children. She said:

I am a fourth year student so I have had my two practical experiences now out at a school and I have been lucky that this semester my teacher has actually offered me a lot of opportunities to do creative arts. There's a lot of integration, there's a lot of artwork. In fact we're actually running out of space to put the artwork around the room so we're rotating. I do feel confident and I do feel that we can use the syllabus very well for visual arts. (Sharon-2)

Another example was Mackie, a more experienced and mature-age pre-service art teacher, who was Australian with Anglo parents and a mother of three. Mackie was enrolled in the BA-Dip Ed program. Mackie's prior knowledge of the arts came from her school experience up to Year 12. She studied up to the High School Certificate level, majoring in visual arts education and had tried most techniques and explored several forms. Other influences on her creative ability came from being a mother with children and young people going through their schooling. Mackie perceived visual arts as integrated into life:

I often feel competent because of my own experience with art and because of my prior knowledge and my desire to extend myself and learn the practices to extend to my students because I would like to practice a creative arts-led curriculum. (M-7)

Her definition of creativity was about breaking boundaries, being free to experiment in any art form, being able to communicate

personal thoughts and being able to interpret other people's perspectives. Mackie said that creativity included self-discovery, its exploration, extension and problem-solving highlighting:

In pursuing all the higher order thinking levels of Blooms Taxonomy (1956) and Anderson & Krathwohl (2001, p. xxviii). It includes self-discovery, its exploration, its extension, its problem solving. I find that all of those elements meet the criteria as defined in that Taxonomy so that's how I would define it. That's how I would define creative arts as entwined in all our everyday life experiences and how we solve issues. For some problems or learning experiences are rarely defined to one content area in a world live situation. (M-7)

Mackie advocated exposing others to the arts as much as possible, having as many forms of the creative arts involved in the classroom as possible and making it ongoing so that students feel comfortable with it and can express themselves. Mackie said the creative arts program should provide more hands-on experiences and some creative scaffolding demonstrated during the studio practice in the creative arts program. She specifically felt that she needed this creative experience in order to model creativity in her own students.

Teaching for creativity by connecting their classroom to the real world experiences and allow the learning not to remain inside the classroom but extend beyond it. So that what they experience in the classroom links with the reality of the world around them whether it be art gallery visits, or even having professionals coming into the school and demonstrating how they do the art not even just talking about it so that they can experience it. Quite frankly, reflect exactly what I feel I lack, some 'hands-on' experiences to encourage them to feel the freedom to explore their creative identities.

The above responses from both novice and more experienced pre-service teachers demonstrates how they felt about their teacher education program, particularly that many trainee teachers felt limited in their knowledge, skills and experience of visual and creative arts. A few months later, one of the pre- service teachers contacted me. She was a novice artist and the workshops had had a lasting impression on her professional development. She said:

The lessons that you gave me in the workshops are still printed in my brain, in my long- term memory. They have given me the courage and confidence in looking for that something special to make the lessons a lot more interesting for children. Now this term is going to be a test for me as my students are more visual so I am going to try and include visual art in most lessons, if not all the lessons and what I would like to do is to integrate as many KLA's as possible into each topic. (Nikki-3)

It is obvious from the participant responses gathered after the workshops that these pre-service teachers in their fourth and final year needed to learn how to foster creativity during their teacher education before they could demonstrate these capabilities in their own artistic and creative practices.

Implications

The implications of how to foster creativity in pre-service teachers during their visual and creative arts programs can be complex and this paper has reported on three of the main implications for tertiary education. Firstly, educators of teacher education programs need to gain a better understanding of the nature of creativity so that they can mentor critical and creative thinking in their programs. Secondly, educators should become aware of pre-service teachers' implicit

theories of creativity before any intervention is designed, implemented and evaluated. Thirdly, educators need to develop their awareness of the contemporary multidimensional facets of creativity and understand that creativity can be seen as performative and therefore can be repeated. This knowledge will assist with developing flow and flexibility into programs. Finally, educators should be able to identify the six dispositions required to foster creativity during any teacher education program. An awareness of the dispositions required for creativity means that programs can be specifically designed to meet specific dispositions.

For example, the initial teacher survey questionnaire revealed 80 per cent of these pre-service teachers felt they were not prepared to teach for creativity in the classroom. One pre-service teacher pointed out that creativity was not explicitly taught in their programs and as a result, novice pre-service teachers found it difficult to understand its nature of creativity or to know how to develop strategies that could foster creativity in the classroom. These findings are consistent with Hudson and Hudson (2007) and Kamyliis (2010).

A second finding was that pre-service teachers had their own implicit beliefs and each one chose their own creative ways of teaching creativity in the classroom. Their considerations included the choice of materials to use, the arrangement of the learning space and the atmosphere that they intended to create. They found that the plethora of creativity and imagination the teacher can use in the classroom was endless. The findings show that working with a variety of inter-cultural professional artists can provide a positive impact on pre-service teachers and some of them continued to feel

these transformations months later as they transitioned into their early careers as primary classroom teachers.

A third finding (and one that accorded with Gale (2010)) was that creativity is performative and therefore can be repeated. It was found that an arts-based inquiry method and innovative inter-cultural approaches to arts education are beneficial because of the open-ended nature of the inquiry. All three approaches trialled produced results that were positive because the pre-service art teachers were able to co-create each intervention and they felt supported by the critical friends groups during the workshops.

The fourth finding was that six dispositions of creativity have been identified as being essential in any visual or creativity programs and without them; creativity is unlikely to occur in an arts-based program. These dispositions match the ACARA requirements “to think creatively, innovate, solve problems and engage with new disciplines” (ACARA 2012: 20). They are primarily learned experientially. Listed below are the six dispositional outcomes emerging from the analysed data and supported by the interviewee statements and observations made after participating in the studio-based workshops. The dispositions of creativity needed to foster creativity in pre-service teachers are:

1. Flexibility and fluidity: the ability to think flexibly, to communicate well and to work in teams.
2. Mindfulness and open-mindedness: an ability to recognise and explore multiple-dimensions and perspectives. This focuses more on the creative process than on the product.

3. Visualisation and abstraction: a willingness to imagine and visualise new possibilities by developing abstraction for further meaning-making.
4. Originality and innovation: the capacities to think creatively, innovate, solve problems and engage with new disciplines.
5. Risk-taking attitudes: the ability to go beyond the techniques normally used to approach a problem and generate innovative solutions.
6. Avoidance of premature closure in creative thinking: a desire to explore ambiguity and avoid premature closure long enough to make the mental leap to original ideas.

Eisner and Barone (2012) advocate the importance of fostering specific dispositions of creativity during art making and prioritising the learner's dispositions of creativity is the key to an effective arts education program. Pre-service teachers have the power to change their presentations when they use their imagination, and develop their dispositions of and capacities for creativity. In bringing to their practice their own socio-cultural background knowledge and practices, trainee teachers can additionally benefit

arts programs. It is therefore not only the school that influences children's creativity but, according to UNESCO, it is within the power of pre-service art teachers to shift their 'ability to go beyond the techniques normally used to approach a problem and generate innovative solutions' (2013: 35).

Conclusion

This paper investigated ways of fostering creativity in pre-service teachers and identified three learning approaches that can be used

during their teacher education. The purpose of the paper was to highlight gain insights into and understanding of how creativity could be fostered in pre-service teachers through innovative learning approaches. The paper highlighted key approaches to fostering creativity in pre-service teachers during the creative process during their teacher education programs. The research has raised some fundamental questions about how innovative inter-cultural approaches in teacher education programs can shift teacher attitudes and develop creativity dispositions. The examples provided in the paper suggest that pre-service teachers can adopt similarly innovative inter-cultural approaches to art education and in so doing make a valuable contribution to children's creativity learning. I argue that the visual and creative arts have the capacity to open spaces for critical and creative thinking in pre-service teachers during their teacher education programs if they draw on innovative inter-cultural approaches informed by creativity theory and operate within a cultural community-of-practice model. Additionally, the research suggested that pre-service teachers require further systemic support from tertiary institutions and the education system to develop teaching approaches that build their self-confidence and develop their own artistic and creative capabilities and dispositions.

References

- ACARA (2012). Draft Australian Curriculum: The Arts Foundation to Year 10. ACARA, Sydney, accessed 9 September 2014, http://www.acara.edu.au/verve/_resources/The_Arts_-_F-10_-_Draft_Consultation_Report.
- ACARA (2014). The Australian Curriculum: The Arts. ACARA, Sydney, accessed 18 December 2014, <http://www.acara.edu.au> The Arts ACARA 2014.
- ACARA (2015). Cross-curriculum priorities. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, accessed 6 February 2015, <http://www.australiancurriculum.edu.au/crosscurriculumpriorities>
- Brooks, M. (2002), Drawing to learn (PhD), University of Alberta, Canada. Accessed 8 September 2014, <http://www.une.edu.au/Drawing/main.html>
- Denzin, N. (1970), The research act, Aldine, Chicago.
- Eisner, E. (1998), 'Does experience in the arts boost academic achievement?' Arts Education Policy Review, 100(1), pp.32-40.
- Ewing, R. and Gibson, R. (2001), Transforming the curriculum through the Arts, Palgrave Macmillan, Malaysia.
- Gale, K. (2010), 'An inquiry into the ethical nature of a Deleuzian creative educational practice', Qualitative Inquiry, XX, pp. 1-7. UK. Retrieved on 2 April 2015, from <http://qix.sagepub.com/content/16/5/303.full.pdf+html>
- Hudson, P. and Hudson, S. (2007), 'Examining pre-service art teachers' preparedness for teaching art', Electronic Journal of Art and Technology, 8(5), accessed 28 April 2011, <http://www.ijea.org/v8n5/v8n5.pdf>
- Kampylis, P. (2010), Fostering creative thinking: The role of primary teachers. (PhD), University of Jyväskylä, Finland.
- Langer, E. (2006), On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity: Ballantine Books, USA.
- MCEETYA (2008). Melbourne declaration on educational goals for young Australians, Ministerial Council on Education, Training and Youth Affairs, accessed 4 September 2014, http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf
- Stake, R. (2006), Multiple case study analysis, Guildford Press, New York.
- Sternberg, R. (1999a), Handbook of creativity, Cambridge University Press, New York.
- Torrance, P. (1972), 'Can we teach children to think creatively?' Journal of Creative Behavior, 6(2), pp. 114-143.
- Torrance, P. (1988), 'The nature of creativity as manifest in its testing', Nature of Creativity, pp. 43-75 UNESCO (2013). 'Toward universal learning: What every child should learn', UNESCO Institute for
- Statistics, Paris.
- Author (2000), Influence of Chinese calligraphy on Australian painting: From decoration to form with

meaning (Masters by research), University of Canberra, Canberra.
Vygotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard

University Press, Cambridge.

Vygotsky, L. (2004),. *Imagination and Creativity in Childhood*.
Journal of Russian and East European Psychology, 42, 1-91.

Author (2011), 'Fire, Ink and Play: Developing 'Creativity' for Lifelong Learning'. *The international journal of the arts in society*, 5, 203-215.

Author (2013), 'The Bwo-Me (Life's Breath) Creativity Workshop'. *The International journal of the Arts Education*, 7, 68-79.

Author (2014), 'Out of the Shadows: Interacting and responding to creative expressions in pre-service teacher education'. AARE-NZARE, 2014 Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland Australia. Australian Association for Reserch in Eduction and New Zealand Association for Reserch in Education.

Author (2015), 'Generating 'creativity' and provocations in visual arts education: A major goal of twenty-first century arts education'. *International Journal of Arts Education*, 9.

Yin, R. (2009), *Case study research: Design and methods*, Sage Publications, Thousand Oaks.

CONNECTION BETWEEN DRAMA AND ART EDUCATION

VOROSOVA, MARKETA
CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, CZECH REPUBLIC

Keywords:

Education, connection, drama, theater, arts

Abstract:

Theatre art is connected with the educational function – that is the fact. But at first we need to learn how to communicate with it actively and how to understand the codes of the special theatre language. In case that here is not a tradition of the active cooperation between theatres and schools (as for example in the Czech Republic), we can really fluently integrate the fine arts of the theatre into the art lessons – in five topics: masks, puppets, costumes, stage design and properties.

TOUCH THE BASE; A SEARCH FOR NEW BASICS IN CONTEMPORARY ART EDUCATION.

WIENK, JANEKE AND PHILLIPPO, FABIAN ARTEZ INSTITUE OF THE ARTS,
THE NETHERLANDS

The UNESCO statement made in 1945 that 'political and economic agreements are not enough to build a lasting peace' still sounds very valid and up-to-date. Looking at the current state of the world this statement seems to respond to an even increasing urgency today. As for the arts; they still are counted as an important ingredient for human existence and the endeavour of long lasting peace, since 'the arts in most, if not all, cultures are integral to life; function, creation and learning are intertwined. The Arts withholds the potential to being fundamentally instrumental' (UNESCO 1946). In spite of these starting points articulated in the aftermath of World War II, there is a lot of instrumentalisation and formalisation to be seen in the art educational practises today. In this light it is interesting that John Meada, as president of the Rhode Island school of Art and Design, denoted in his NAEA keynote (New York 2012) that the focus of artists and art teachers should no longer shelter under the inverted motto 'save the arts'. Meada pointed out the more

extrovert focus 'Save the World' and of course, use the arts by doing so.

Maybe the challenge of bridging the gap between the quest for a solid and peaceful base for human existence, and the daily educational practise is more applicable for the art education than artists and educators used to think. This development is particularly visible in the instrumentalisation of art in education, that is, the idea that the role of the arts in education can be justified if it can be proven that it is useful for something 'else,' such as intelligence, creativity, or academic achievement. This same instrumentalisation is even felt in the more intrinsic, art-for-art sake motivated art education, where a certain ache for formalisation seems to relate more to an outdated conception of modernism and the emphasis on measurement in education than to the essence of art itself.

During the presentation Janeke Wienk addresses this gap and the bridge by re-connecting to the question of 'How to touch the base of human existence through art education'. Janeke Wienk is working as a researcher for the professorship of Education in Arts and Culture at the ArtEZ Institute of the Arts, The Netherlands, on a new approach to art education, denoted as a more existential based form of art education.

Existential questions are in essence very basic and simple, they sound like: who am I, with whom am I, what am I to do during my life, what is waiting for me after death? These questions have a certain quality, apt to overlook and yet related to the very essence of human existence. Maybe these questions are pointing out the field that is complement to the Unesco statement that 'political and economic agreements are not enough to build a lasting peace', or, to be more precise, these questions form the very base of the

political and economic field. If there is however a place where these existential questions find their natural habitat, where they can flourish and grow, be developed and unwrapped, where they can be brought into a natural dialogue, it is in the field of the arts. In the arts these questions are asked in many ways, in many colours, tones, rhythms, forms, concepts, in explicit statements or in poetic silence. This dialogue is not much encouraged or made explicit in the common practise of the contemporary art education though.

Dr. Jeroen Lutters who heads the ArtEZ professorship of art education has developed an educational approach to open up this dialogue, called Art Based Learning (Lutters, 2012). Created for students of art and academic education, but also very applicable to reflect on everyday life existence, the Art

Based Learning (ABL) technique approaches a work of art as an object of knowledge. ABL enables to engage in a personal dialogue with an object of artistic or cultural practice, and to share this dialogue with others. Learning through Art Based Learning stimulates creativity and deep understanding and encourages individual expression and critical thinking, not only to touch the very essence of art but also to seek answers that are essential for human existence.

Art Based Learning in four steps

The technique consists of four consecutive steps. First, the student creates a personal question. This question does not necessarily relate to art. The only criteria for this question are that the student has to take it seriously. After the question has been formulated, the student moves into the realm of art. Art-Based Learning treats works of art as objects of knowledge and an answer to the student's

question can be present within this knowledge. Subsequently, the student chooses an artwork to converse with and, in turn, starts the dialogue with the object. This dialogue can be described as a 'close reading', or even 'close listening' of the work in order to let the work and its details speak to the student. After the second step, which mostly consists of a close meditative observation of the object, the third begins. This step, the most unique and complex one, allows the student enters the world of work of art. A receptive and analysing attitude is replaced by a imaginative one. With this, the student explores and plays the object and uses his or her imagination to recreate the world the object presents. Here, 'play' is the most important aspect, and for the student's imagination this means anything is allowed. The fourth step concludes the process, for the time being, for Art-Based Learning is no technique in which the timeframe of the 'process of learning' is clearly defined. The student exits the world of the object and starts reflecting on the experience of the preceding. With the experience the student formulates an answer to his or her question. The sum of this question and answer lets the student creates a story of the dialogue with the artwork. A story one can share and/or keep for personal inspiration. In this sense Art-Based Learning is a technique to pave the way for a more personal approach to experiencing art.

At the time of writing, the professorship is developing a digital application in order to support the students in their experiences and dialogue with art. The application is designed to inspire a student to start a more in-depth dialogue with a work of art and to make ABL as accessible as possible for any (art) educational context.

LTTA - LEARNING THROUGH THE ARTS – HOW TO LEARN WITH “ARTS” AND AESTHETICAL AWARENESS?

WEINGART, PETRA (UNIVERSITÄT WÜRZBURG, GERMANY)

Key Words:

“artist - teacher – partnership”, experiences in schools (different ages and stages), core curriculum, sustainability, research results.

Information

LTTA stands for a holistic educational program. The cognitive-aesthetic skills required here create the basis for an understanding of knowledge, in which case what has been experienced and learned becomes more than factual knowledge.

The consideration of the large contexts of experience and bases of the subject matter as well as a cultural, value-orientated consciousness are important integral parts of the personality development and general education of our children and young people.

It is our task as teachers to accompany our children and young people on their path to becoming adults and to provide them with helpful impulses along the way. Even though we are ourselves driven by dominant compulsions and from the pressure of the framework conditions, our LTTA teachers do more than just teach, they try to open up space to allow for self-regulated learning and for the students to develop their own personalities.

It is a big chance for us to be able to teach together with artists as our partners in our classes. The different way of looking at things that the artists bring to table and the more diversified methodical reappraisal help those with whom we have been entrusted, to get a “better perspective” and to understand the prescribed subject matter to be learned – more than anything else however, they develop an enjoyment of learning and, in turn, an interest to know more.

Influences of LTTA

Personality

LTTA fosters the personality development. The learning and understanding of content through dance, music, visual arts, theater, literacy and storytelling makes it possible for the students to gain insights and experiences on and in the most diverse aspects of their own personalities; it enriches the students and provides them with a

variety of possibilities in order to express themselves, it makes them strong, flexible and interested when confronted with something new.

Skills

LTTA fosters key skills: Creative thinking, the ability to improvise, the ability to express themselves, social skills, tolerance, self-organization, stamina or also the ability to take the initiative. All of these are skills that the students must learn in order to be able to compete in today's competitive world. LTTA allows them to really experience and practice this.

Knowledge

LTTA makes learning easy, shows that learning is fun. The students become inquisitive and hungry for new knowledge and develop an increasing interest on learning the most diverse types of content. They learn how something that has been learned once can be continually retrieved and transferred. This leads to increased self-confidence and has a positive influence on learning in all other areas.

Co-determination

LTTA calls on the students to be proactive in shaping their environment and surroundings, to express themselves and to become involved. In the LTTA sequences, an active involvement in shaping what happens during class is demanded from the students. In this way they learn to express themselves, assume responsibility, take influence, organize themselves, use media in a positive way, but also to challenge it, as well as to form their opinions and to discuss these with others.

Insight - Vision

LTTA allows an insight into the most diverse artistic directions. It is in this way that the students develop further ways of looking at daily life as well as their surrounding environment. The contemplation and analysis of the things that surround us and of one's self is trained. A deep insight, seeing through and understanding the contexts and the transferring to something new can be initiated.

COLLABORATION, CHANGE AND DISLOCATION: TWO PAINTERS REINVENTING THEIR CREATIVE VOICE THROUGH DIGITAL ENTANGLEMENT

WOODLOCK, CAROLE & BYRNE, PETER

ROCHESTER INSTITUTE OF TECHNOLOGY, USA

Keywords:

Collaboration artist digital studio

Abstract:

In this talk, two artists explore notions of creating artworks through collaboration, an exploration of generative digital systems, and the nurturing of the hand-made in creative practice. An overview will be presented of arts-based research into creative practice within a range of studio environments—from the traditional to the contemporary digital space. The speakers will introduce their creation of digital time-based media that includes four experimental videos that have been screened at over 70 National and International festivals. They will discuss how these

works came about through the entanglement of their art, research, and digital inquiry that includes their traditional studio painting activity, their new media exploration, and collaboration as artists and partners. The speakers define, describe, and identify themselves as: artists, researchers and visual object makers. Through out their career they have created a wide range of artwork encompassing: painting, drawings, large format photo-works, video installations and interactive pieces, as well as multiple digital imaging projects. As they continue to grow as interdisciplinary global artists, who are immersed in the teaching of art, they saw a need for an investigation into and dialogue on, what it means to be an artist in a contemporary studio context, and how that perspective has radically shifted from their initial arts education experiences to the disrupted studio practice of our time. They saw the studio and the actions within it, to be important and valuable in gaining a better understanding of how knowledge is created in the process of making static or moving media. They set out to understand this together, forming a partnership on the discovery of artistic knowing. Reflecting on the impact of this shifting terrain on their individual, social and political actions, they discover innovative ways to tangle with the digital and still nurture the hand-made. Through researching other studio artists, conducting interactive projects and setting out parameters for their creative activity, the speakers discovered an innovative approach to support and work together as artists in a digital time. In reflection this was about a discovery of possibilities for a new sense of place that they could create together, and share with others through experimental time-based works. A temporal place, and space, where they could jointly fuse their personal imagery, snippets of memories, and create something fresh, with new insights and new viewpoints. Creating a unique pathway from the residue of the past. They set out on a journey to establish a

visual continuum of making art that mirrored the past and the present, through the traditional and the digital. They sought to gain their footing in the investigation of a contemporary imagination for a studio practice informed by a sense of place. The authors have been inspired by, and devoted to, the evoking and unearthing of a sense of place. Through their studio inquiry they have attempted to define that investigation by embracing collaboration, change and dislocation. And in this they have discovered, as painters, that their creative voice is reinvented and powerful within the digital world they create.



THE POLICY AND PRACTICE OF ARTS EDUCATION IN CHINESE HIGHER EDUCATION

YANG, YI - DOSHISHA - UNIVERSITY, JAPAN

Keywords:

Arts education, policy, general education

Abstract:

With the development of global society, the role of Arts Education is becoming increasingly evident. How is its function being recognized nowadays? This propose of this paper is to clarify the policies changes in Chinese Higher Education and some practice in universities.

A HAPPY MARRIAGE OF ART AND PEDAGOGY THROUGH THE MEDIATION OF THE CREATIVE PORTFOLIO

TOMAŽ ZUPANČIČ - UNIVERSITY OF MARIBOR SLOVENIA

The training of art teachers is organised differently across the globe. It varies according to size, economics (private, state-supported), orientation towards research or teaching, university or college level (Galbraith and Grauer 2004; etc.). Regardless of where and how it is implemented, the training of art teachers is characterised by the intertwining of two approaches, i.e. the artistic and the pedagogical approach. Modern art teachers should be creative, innovative and open-minded, while at the same time also competent with teaching skills and knowledge. They are teachers and artistic creators at the same time. Artistic and educational courses, which are taught at art teacher training programmes, can be held simultaneously or successively. When training programmes are organised at faculties of education, the educational content (the psychological-pedagogical-didactic module) is included in the curriculum throughout the studies. When these programmes are organised at art schools, the pedagogical content usually comes later, mostly in the last or in the last two years of studies. In both

types of programmes, student teaching, work with students in schools, museums and other institutions, usually take place in the second half of the studies.

The intertwining of disciplines and of the artistic and the pedagogical-didactic field is undoubtedly better than a two-tier structure without any connections. Interdisciplinarity is an important goal for art education. Several authors (Hope 2004; Hickman 2007; etc.) emphasise that art education can be seen to be concerned with both education in the arts and education through the arts; research in arts education can be seen to be both research in the arts and, more controversially, through the arts. Hickman also emphasises that if the arts offer a way of understanding the world and they can be seen as forms of communication, then it follows that the arts can be used in themselves as research tools. There are many ways of how to intertwine the pedagogical and the artistic segment in art teacher training programmes. We were interested in how the creative use of teaching portfolios, which are prepared by art student teachers, can contribute to this fact.

The same as other researchers of the field, we also wondered whether students' reflective practice would expand beyond typical written journals (Delacruz, Baley 2010; etc.). We were interested in how creative ideas and approaches of Art Education students at MA level could be used when writing their mandatory report on student teaching.

The idea has been developed (and is partially still being developed) with Art Education students at MA level at two European universities (Slovenia and Estonia).

An alternative model of instructions for student teaching was prepared. The main characteristics of the model were:

1. The required forms, which the students have to complete, have been cut to the minimum.
 2. The students were given complete freedom as regards the creation of the final work report or the portfolio and its presentation.
 3. No specific form was prescribed. No specific form was forbidden.
 4. The students were encouraged to use any kind of knowledge and ideas from their artistic studio practices. The usage of different artistic forms, e.g. painting, drawing, photographing, sculpturing, video, performance, etc. was stimulated.
 5. The students were additionally stimulated with examples of contemporary visual art practices (San Keller, Shinro Ohtake, etc.).
- The research questions were divided into the motivational aspect, the introspective role of the art portfolio and the role of the art portfolio as a means of reflection on student teaching. The following has been established. The students react differently to the task, which is due to the diversity of their creative tendencies and preferences. The means of expression that they use in their art portfolios differ. The students decide on those means of expression that are close to them and that they use to express themselves in their own artistic work in studios. The means of expression span from the "conventional" canvas painting to drawing and collage scrapbooks, interactive sculptures, series of photographic self-portraits, different ready-made collections of objects and waste, short performances,

etc.

Even though the means of expression differ, they do have two common characteristics, i.e. (1) students' increased interest in the task and (2) substantial introspection.

The first common denominator, which is clearly evident two years into the model, is the students' increased interest in the task. The presentations of final reports on student teaching are no longer something useless and an annoying formality that needs to be done. Students are keen to present their ideas, which are expressed through the art portfolios, to their colleagues.

The second common characteristic is that regardless of the chosen means of expression, almost all works are characterised by substantial introspection. The presentations of portfolios have become a place for open communication, where different subject matters, which are related to the students' work in the school and beyond, are discussed on the basis of their portfolios. Students' portfolios open intimate themes that would otherwise not be discussed (questions on the meaningfulness of studies, embarrassment, stage fright, fear, shame, lack of self-confidence, feelings of inferiority, overeating, recognising unpopular habits, such as laying on the couch in front of the TV, etc.).

The model brings additional quality to students' reports on student teaching. The self-reflection on student teaching in the form of the portfolio, which is based on artistic means of expression, enables students to express more and engage in more introspection than this is the case with conventional written reports.

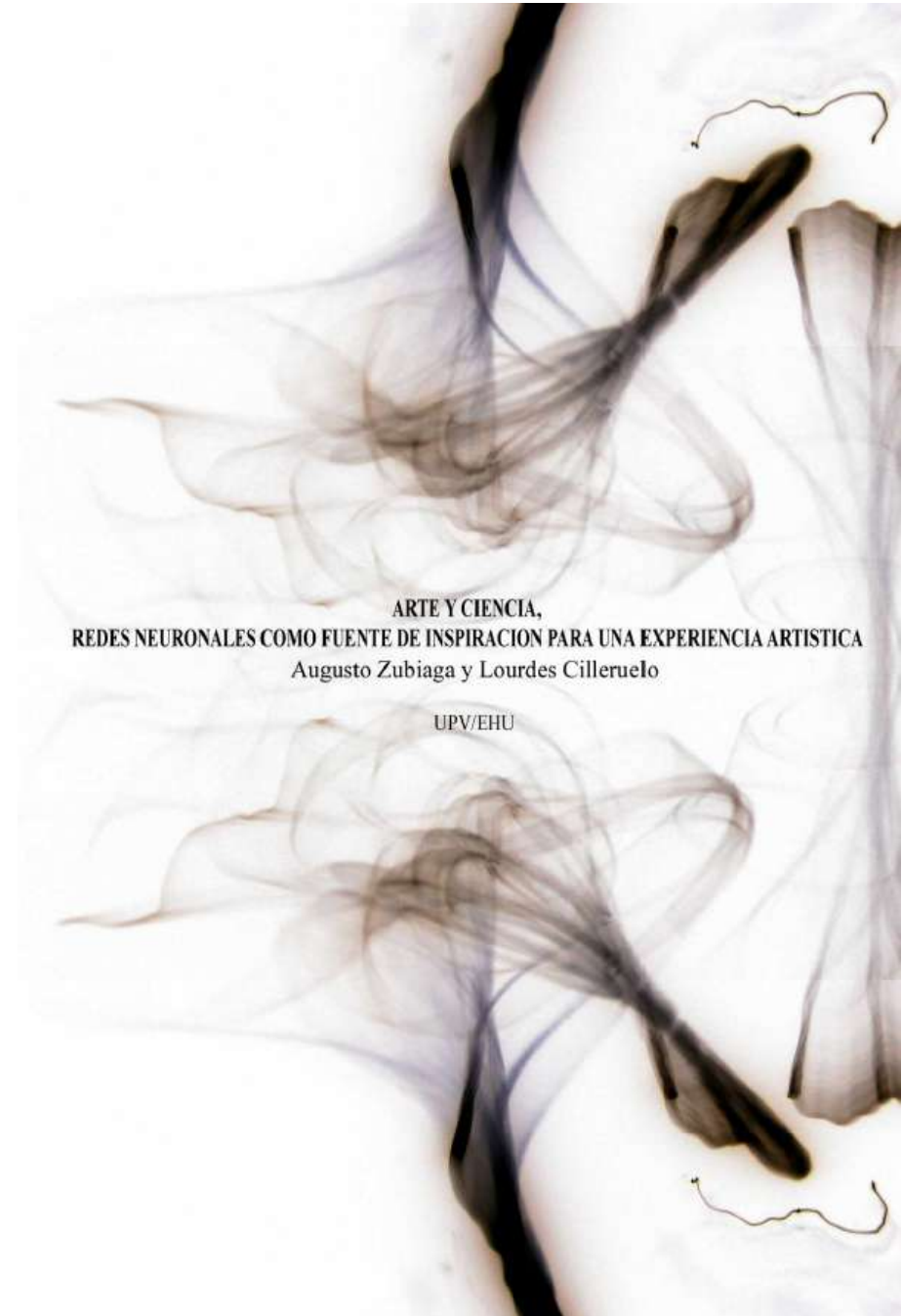
References:

- Delacruz, E. and Baley, S. (2010). Creating History, Telling Stories, and Making Special: Portfolios, Scrapbooks, and Sketchbooks. *Art Education*, 63 (1) pp. 33-39.
- Galbraith, L. and Grauer K. (2004). State of the Field: Demographics and Art Teacher Education. In E. W. Eisner and D. D. Michael (Eds.). *Handbook of research and policy in art education* 415-437. Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hickman, R. (2007). Visual Art as a Vehicle for Educational Research. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3) pp. 314-324.
- Hope, S. (2004). Art Education in a World of Cross-Purposes. In E. W. Eisner and D. D. Michael (Eds.). *Handbook of research and policy in art education* 93-113. Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ARTE Y CIENCIA; REDES NEURONALES COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN PARA UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA

ZUBIAGA, AUGUSTO PEDRO & CILLERUELO GUTIERREZ, LOURDES

(UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, UPV/EHU, SPAIN)



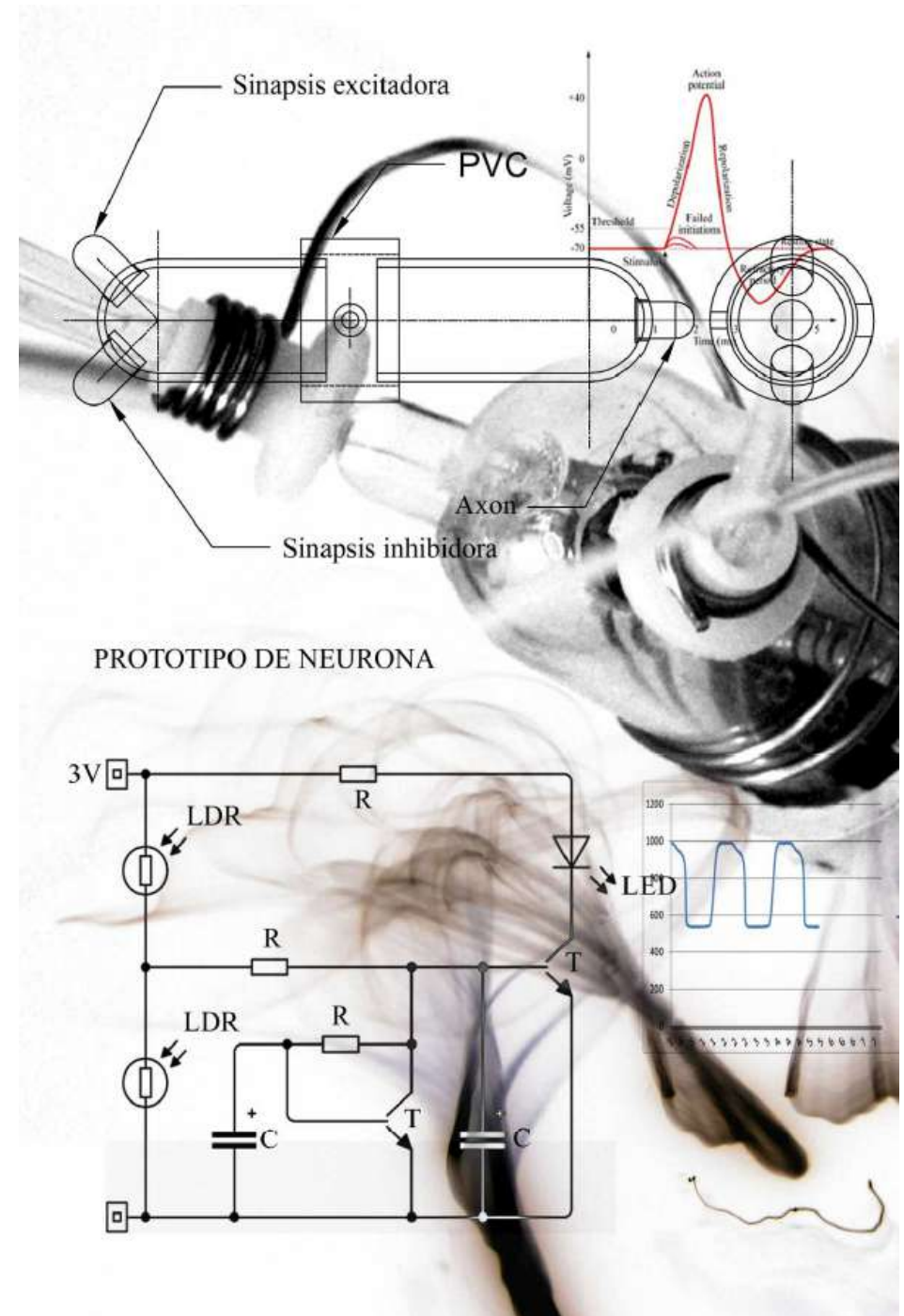
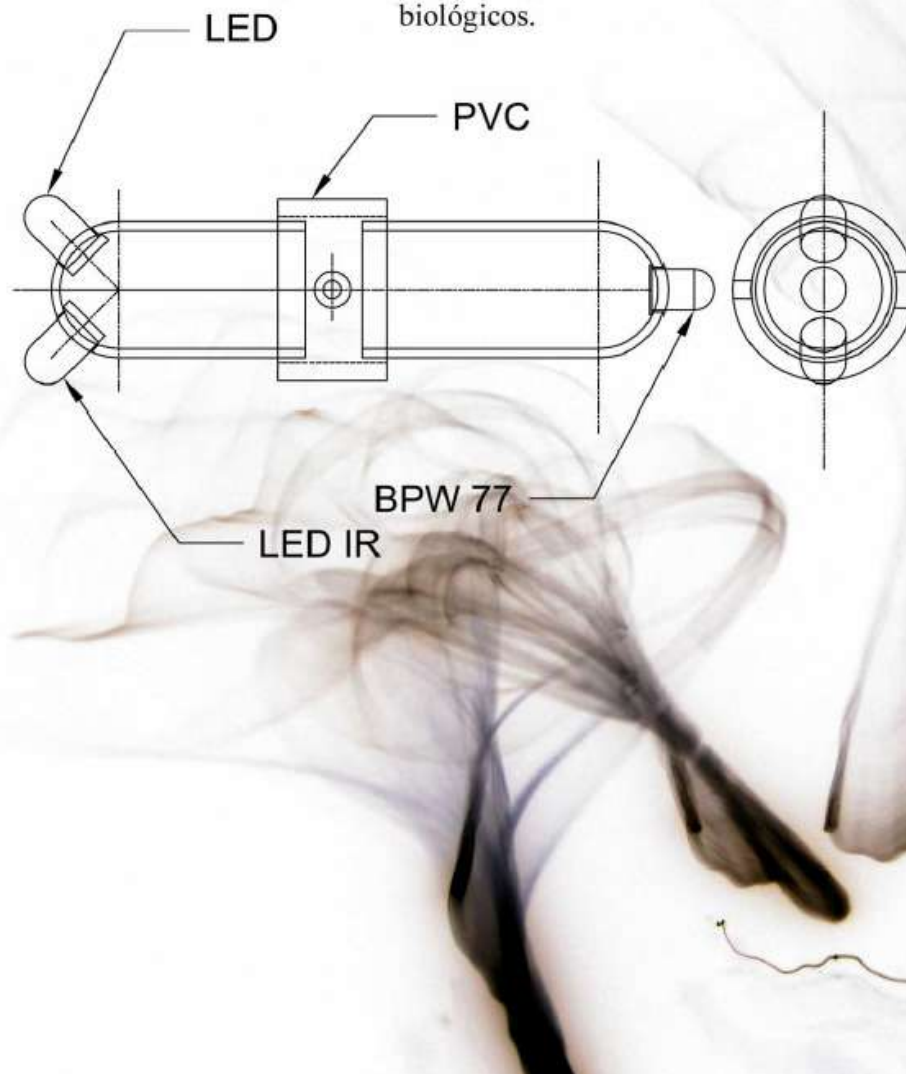
RESUMEN

En la historia de la Inteligencia Artificial, el modelo cibernético fue pronto relegado a favor de la computación informática en código binario. Sin embargo, la computación analógica puede inspirar modelos que quizás en el futuro, con ayuda de recursos técnicos aún por desarrollar, sean capaces de emular el funcionamiento de los entes biológicos.

Desde esa perspectiva metodológica, en nuestro ensayo visual mostraremos una implementación concreta mediante la cual trataremos de poner de relieve, por un lado, los condicionantes esperables e inesperados con los que nos hemos encontrado al abordar nuestro enfoque, y por otro, las estrategias que hemos debido adoptar para poder desarrollar en la práctica líneas de trabajo concretas orientadas al aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos personales de matriz estética.

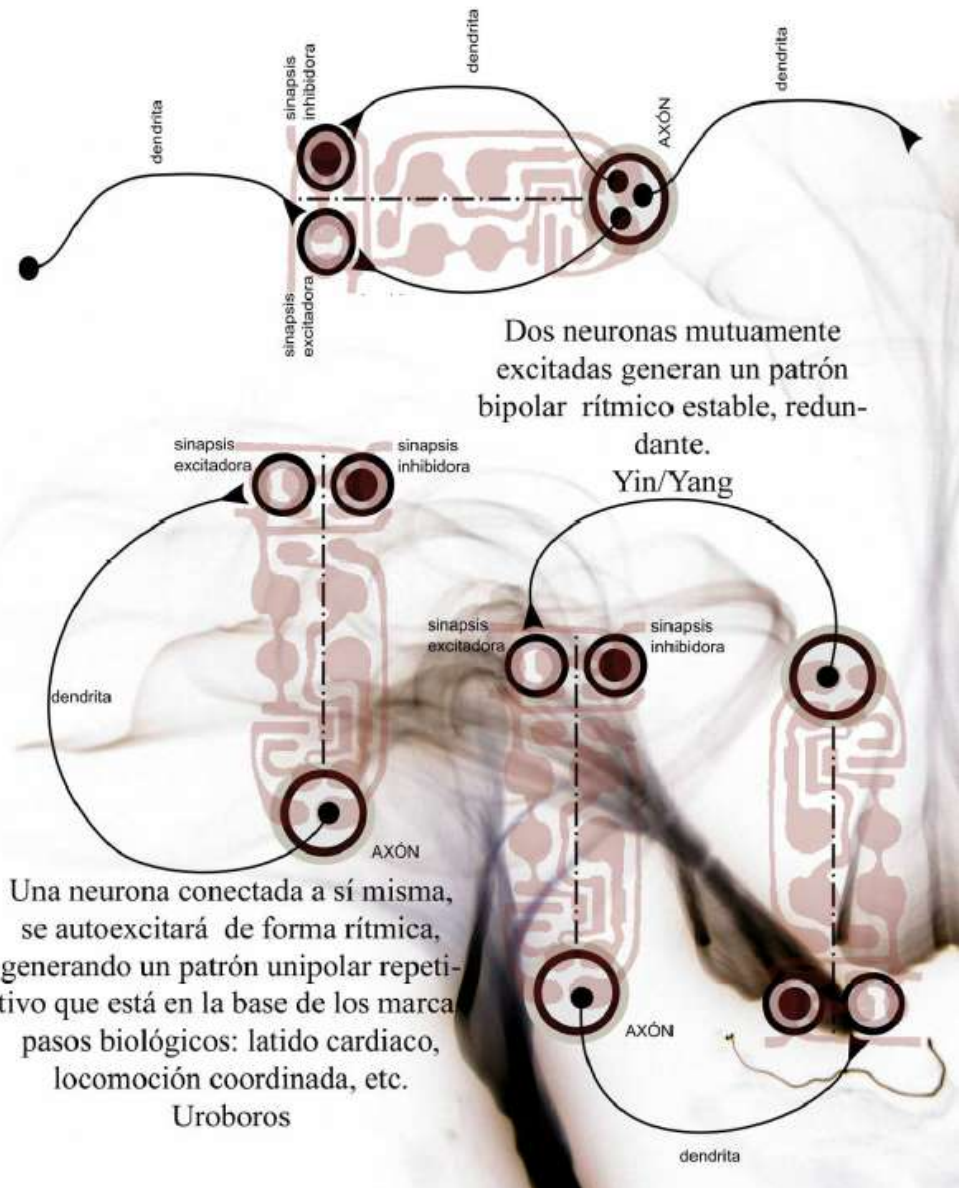
Estas dos cuestiones, (condicionamientos y estrategias), nos pueden facilitar una valoración crítica de este nuevo entorno de aprendizaje fundada en nuestra propia experiencia práctica, para poder proponer, en su caso, con conocimiento de causa, iniciativas para una posible readecuación y ampliación, tanto de la definición, como del ámbito de actuación de la Educación Artística, de forma que ésta no se centre en la construcción de la identidad (Cultura Visual) sino que asuma también como propio el reto de implementar espacios de investigación y de innovación educativa en los que los problemas deseados conciten los diferentes saberes y áreas de conocimiento.

El proyecto artístico/proceso de aprendizaje que describiremos en nuestro ensayo parte del diseño y desarrollo de unos prototipos funcionales de neuronas simples, utilizando recursos de electrónica analógica low-tech, fácil y económicamente reproducibles en entornos de aprendizaje, que nos han servido para comprender y poder emular, desde un acercamiento orientado por la curiosidad activa, el principio de funcionamiento básico de las redes neuronales, y de las diversas configuraciones de redes presentes en los organismos biológicos.



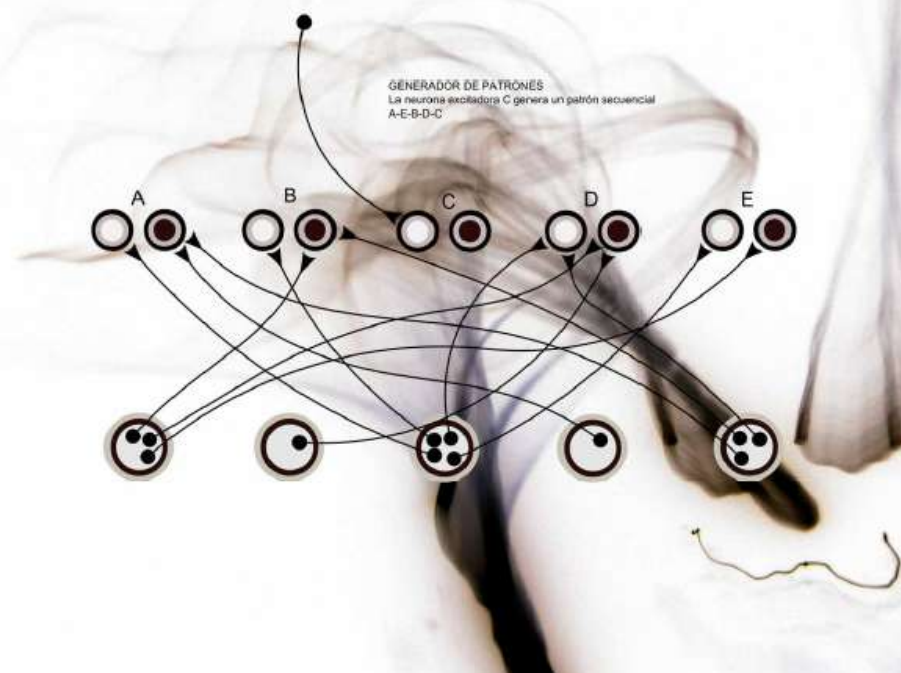


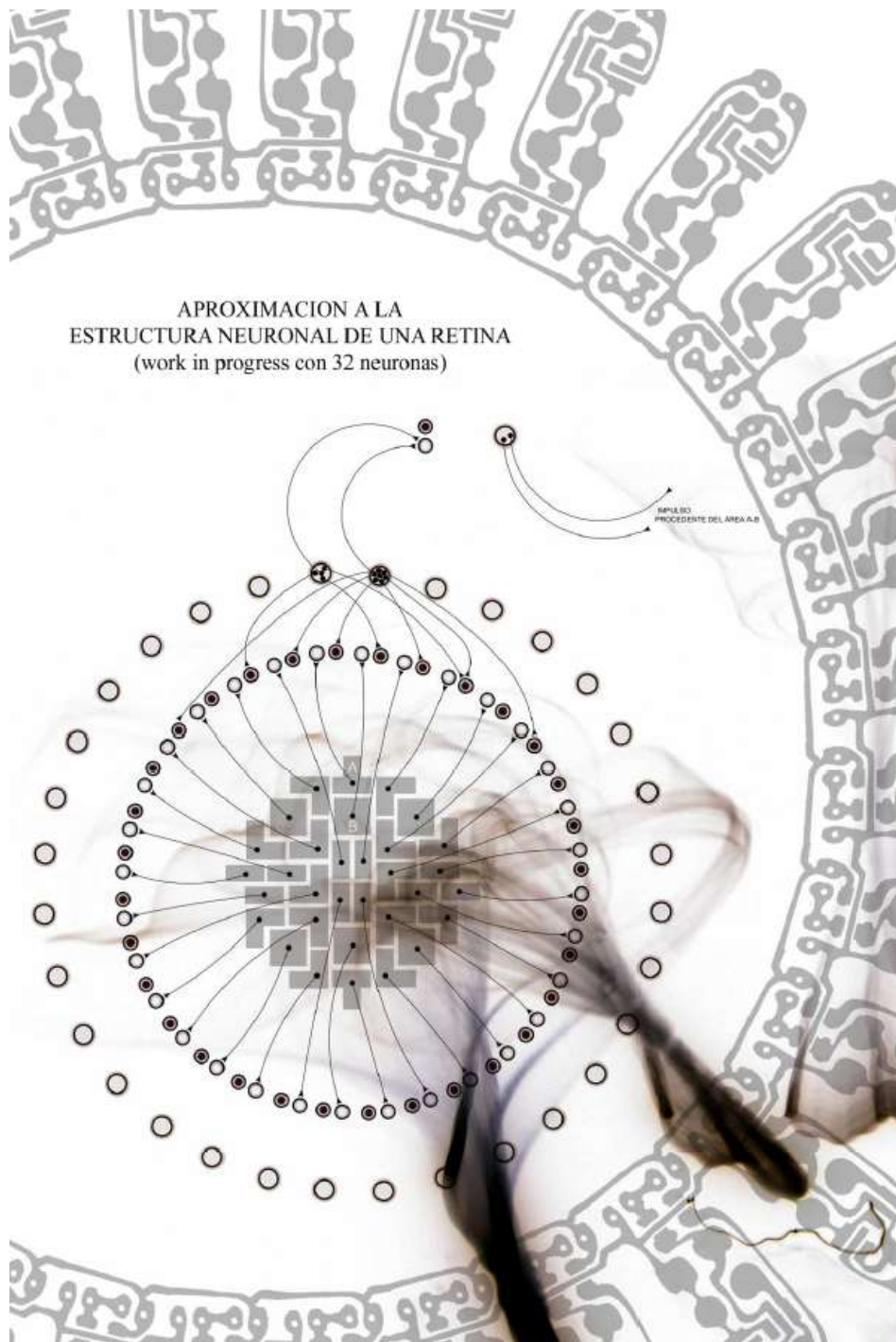
La programación más sencilla, pero también la más compleja, se basará en un principio triangular:
acción-excitación/inhibición: a un impulso suficiente responderá una descarga o inhibición de la neurona.



Incluso con un número limitado de neuronas, la capacidad combinatoria y los efectos posibles explotan de forma exponencial.

Frente a este abismo, se hace inmediatamente imprescindible un sistema de visualización de datos. Así como la lógica booleana está en la base de la computación simbólica, y permite mantener el rumbo dentro de la complejidad, el comportamiento de las redes neuronales responde a mecanismos adaptativos y de aprendizaje basados en el ensayo y en el error. La selección natural corre en auxilio de los sistemas eficientes en el ámbito biológico, borrando las estridencias con la ayuda de ingentes cantidades de tiempo, pero en nuestro ámbito de simulación, la conquista de cualquier efecto interesante se parece mucho a la creación de una buena melodía, que para poder ser fijada en el recuerdo, antes de que desaparezca de la memoria, deberá ser transcrita en un sistema de notación que necesariamente tendrá algo de solfeo. Una red neuronal bien enseñada se debería parecer a una orquesta conjunta, y su código, a las partituras musicales.





BIBLIOGRAFIA

- Davies, A., Fidler, D. y Gorbis, M. (2011). Future Work Skills 2020. Palo Alto, CA: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. Retrieved from 28 de mayo de 2014, de <http://www.iftf.org/futureworksills/>
- Libow, S., Stager, G. (2013). Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom. Torrence, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Moraza, J.L. y Cuesta, S. (2010). Campus de excelencia Internacional. El arte como criterio de excelencia. Modelo Ars: (Art: Research:Society). Madrid: Ministerio de Educación.
- Resnick, M. & Rosenbaum, E. (2013). Designing for tinkability. En Honey, M., y Kanter, D.E. (ed.) Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators. London: Routledge
- Zubiaga, A., Cilleruelo, L. & Tobar, K. (2013). Mehr Licht!: The Management of the Unexplainable: Lights and Shadows of Transdisciplinary and Techno-Artistical Practices. In Arte y Políticas de Identidad; Vol 9: Imagen multimedia, contextos expandidos y realidad virtual.; 37-48

CRITICAL CARE

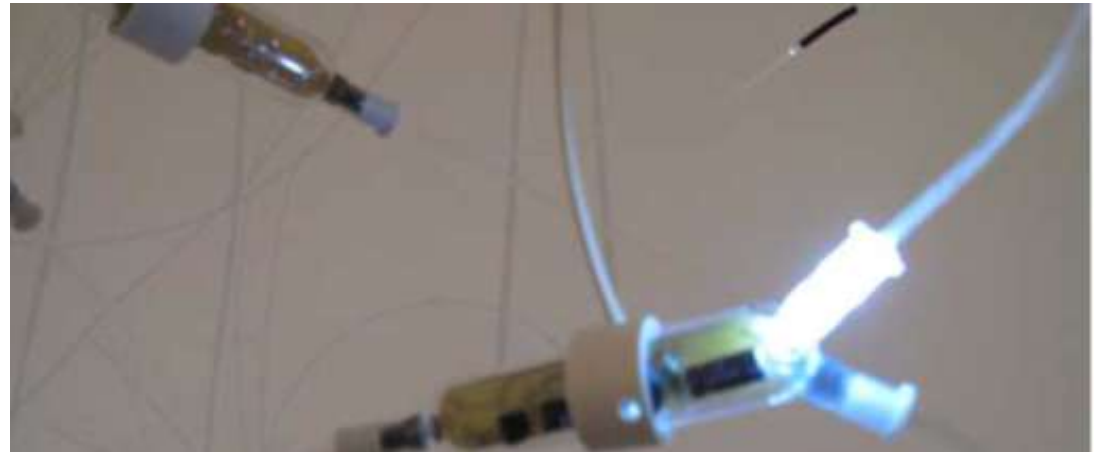
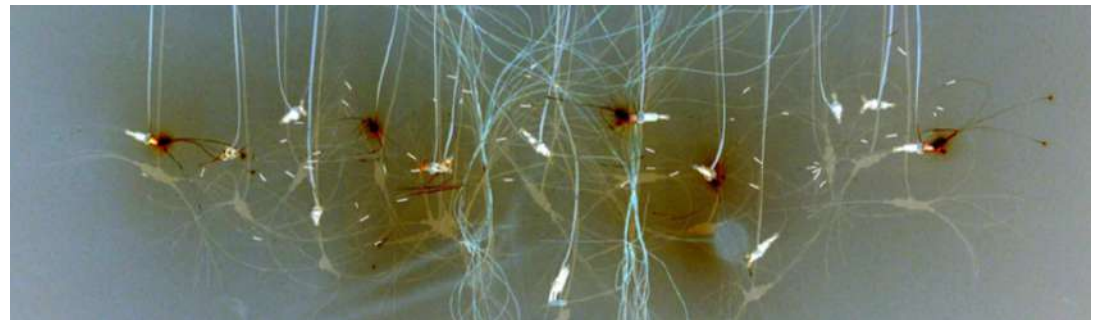
ZUBIAGA, AUGUSTO PEDRO & CILLERUELO GUTIERREZ, LOURDES
(SPAIN)

Description This artwork is an installation in which is functionally represented a nervous system. Resources of analog electronics are used to design functional models of neurons that emulate biological operation patterns. This dimensions variable installation can be adapted to the space available, modifying the density per unit volume of the neural units.

It is estimated that an approximate amount of 50 neurons, connected by beams of optical fiber and supplied with a 3V power supply, can deal with a minimum space of 1m³, although we consider appropriate higher dimensions (3 meters of white wall and an electric power plug).

The neural network is sensitive to environment's modifications, and also to endogenous modifications caused by changes in its internal state. Specialized neurons (sensitive, motor and Interneurons...), interconnected to emulate a nervous system, can be found. Sensory neurons are sensitive to touch, proximity, and variations in luminosity. At the same time, motor neurons activate silent and subtle mechanisms based on shape memory elements (muscle wire).

Keywords: neural networks, light, opto-electronics, biology.



Critical Care

Description This artwork is an installation in which is functionally represented a nervous system. Resources of analog electronics are used to design functional models of neurons that emulate biological operation patterns. This dimensions variable installation can be adapted to the space available, modifying the density per unit volume of the neural units.

It is estimated that an approximate amount of 50 neurons, connected by beams of optical fiber and supplied with a 3V power supply, can deal with a minimum space of 1m³, although we consider appropriate higher dimensions (3 meters of white wall and an electric power plug).

The neural network is sensitive to environment's modifications, and also to endogenous modifications caused by changes in its internal state. Specialized neurons (sensitive, motor and Interneurons...), interconnected to emulate a nervous system, can be found. Sensory neurons are sensitive to touch, proximity, and variations in luminosity. At the same time, motor neurons activate silent and subtle mechanisms based on shape memory elements (muscle wire).

Keywords: neural networks, light, opto-electronics, biology.

COULD WE SPECULATE THAT RODIN'S 'THE THINKER' WAS THINKING (ALSO) ABOUT VISUAL ARTS EDUCATION?

MARJAN PREVODNIK, VISUAL ARTS ADVISER/CONSULTANT, THE
NATIONAL EDUCATION INSTITUTE, LJUBLJANA, SLOVENIA;
MARJAN.PREVODNIK@ZRSS.SI

Instead of introduction

"There exists three ways of how to advocate (defend) Visual Arts Education in the education systems, (un)fortunately, no one knows which they are." Marpre

Introduction

InSEA – International Society for Education through Art had always known and understood the essential value that visual arts education (drawing, painting, sculpturing, design, printmaking, architecture, craft, digital imaging, web art etc.) holds for learners. Our Society had been aware of the fact, that the audience (stake holders, parents, other teachers than art, head masters, wider community, media ...) never is quite aware of the benefits of visual arts education. So we – members of InSEA and

guards of visual art education – need to make all kind of efforts in this advocacy direction, all the time and be prepared for defending (not defunding) it. One needs to be aware of the Visual and other Arts talking points: 1) The arts are central to lifelong learning, 2) a comprehensive, sequential arts education is essential for all students, 3) the arts should be integrated into the curriculum and focused and taught as independent discipline, 4) arts education prepares students for the needs of workplace, personal and family expression and community needs, 5) they prepare students for further studies ... (see web site above).

InSEA members should identify and make networks defining advocacy content and strategies for defending Visual Arts Education. Their task is to find committed people and institutions among members, legislators, media, education stakeholders (decision makers), parents, head masters and other teachers. It is important to send your advocacy message to your network, to keep your work visible in public, to activate your network in the time of crisis (when governments are lowering the provision for Visual Arts Education – VAE ...). So, make an advocacy plan, go out from your art studios and schools into your community, show to them the benefits of VAE. Meet other InSEA advocates like you and learn together why arts advocacy matters to them .

Below example of François-Auguste-René Rodin's quote, adapted for the needs of Visual Arts Advocacy is mine, authors' (M. P.) "heureka" moment that happened to me some years ago. I found Rodin's quote, no matter if app. 100 years old, actually and excellent advocacy quote for defending. Visual Arts Education! I elaborated this in the form of some introductory text and in the form of two tables with details of "where is the point of Rodin's quote if

thinking of VAE advocacy". Those interested in further advocacy could creatively adapt this approaches to other – also postmodern VAE – areas and exchange it with other fans and warriors (sometimes we need to act like warriors, isn't it so?) of VAE advocacy.

F. A. R. Rodin as a forerunner/antecedent of Visual Arts and other Arts Education Advocacy?

François-Auguste-René Rodin, French sculptor, was born in Paris, France. Although he was rejected three times into the Ecole des Beaux-Arts in Paris, Rodin would attain international fame and forever be considered by many as the Michelangelo of his time.



As well known, during Rodin's life-time (1840 – 1917), several critics speculated on the question, what 'The Thinker', his most famous sculpture, was actually thinking about. With the growing popularity of the socialist movement of his time, 'The Thinker' was sometimes interpreted as a working class hero, rising from the fetters of the material world to the heights of class ...



‘The Thinker’, bronze

To be honest, there existed – so far, at least to my knowledge - no written evidence, that Rodin was thinking also about visual arts education, particularly to be an advocate of it. Perhaps, preferably, he was not an educator by heart, but an artist and nothing but an artist.

It was an amazing surprise and discovery for me – although I knew this quote, paraphrased from his text for several years – that he is an author of “a key argument for defending and advocating art education”!!! The quote is old approximately a century of years and it (could) more than strongly supports even our nowadays –never ending - efforts to advocate and defend visual arts education.

Let us analyze this August Rodin’s – shined now as a brilliant advocacy – paraphrase, dug from the dusty past:

“Art is definitely only a matter of feeling. But if you do not know anything about the volume, proportions and color, or if you do not have a skillful hand, your strongest feelings will also get paralysed.”

Education is usually considered a three-part way to consider: the cognitive, the affective, and the psychomotor domains/dimensions. Most of schooling centers upon cognitive objectives and (visual) arts are usually said to be non-cognitive. But there is a plethora of evidence – not well known to policy makers for instance – that art activities offer wonderful opportunities for demonstrating application of higher-level (thinking) skills, either expressed in art related subjects (visual art, music, dance..., in art production, art history, aesthetics, art criticism) or with art’s integrative relation to cognitive objectives of other subjects.

Rodin’s above quote translated and paraphrased by Jožef Muhovič, Slovenian artist, art educator and philosopher, from the original text (see above in italics) is the most brilliant/elegant quote from the artists I have ever heard that explains the three multifaceted purposes of visual art (education). It covers cognitive, affective and psychomotor domains simultaneously in one “thought passage/sentence”. As such it is an excellent means to advocate visual arts and other arts education (see two tables below)! The same Rodin’s quote could be used for these advocacy purposes: 1) for the (visual) arts in general, 2) for drawing, 3) for painting, 4) for sculpturing, etc. InSEA members could adapt this quote according to their specific art educational needs (for visual culture, for design and craft, for digital imaging, as facets and contents of art education ...), in different local, regional and (inter)national circumstances.

Conclusion:

But, what is ‘The Thinker’ actually really thinking? Do we know? Was he preparing a text for art education advocacy? I think this dilemma does not need to be resolved. Let us simply use his words if accepted as of immense value for us, art educators (teachers,

researchers...) and artists – InSEA members and guards of Visual Arts Education in the (inter)national education systems. Now we must build a Visual Arts Education net-work of committed, dedicated and motivated art educators from all around the world. Now is the time, even more than in the past!

DIMENSIONS OF PERSONALITY ↓	Quote: paraphrase from August Rodin, French sculptor (translated from Slovene ⁵) ↓	(VISUAL) ARTS Advocacy ↓	DRAWING advocacy ↓	PAINTING advocacy ↓	SCULPTURE ADVOCACY ↓
AFFECTIVE	"Art is definitely only a matter of feeling.	"Art is definitely only a matter of feeling.	"Drawing is definitely only a matter of feeling.	"Painting is definitely only a matter of feeling.	"SCULPTURING IS DEFINITELY ONLY A MATTER OF FEELING.
COGNITIVE	But if you do not know anything about the volume, proportions and colors ...,	But if you do not know anything about the volume, proportions, colors and artists ...,	But if you do not know anything about the lines, shapes, (cross)hatching and masters artist of drawings ...,	But if you do not know anything about the colors (e. i. tints and shades), about expressive and symbolic worth of colors ...,	BUT IF YOU DO NOT KNOW ANYTHING ABOUT THE FORM, CLAY, WOOD, SPACE AND PROPORTIONS ...,
PSCYHO - MOTORIC	or if you do not have a skillful hand,	or if you do not have a skillful hand,	or if you do not have a skillful hand,	or if you do not have a skillful hand,	OR IF YOU DO NOT HAVE A SKILLFUL AND STRONG HAND,
AFFECTIVE	<u>your</u> strongest feeling will also get paralysed."	<u>your</u> strongest feeling will also get paralysed."	<u>your</u> strongest feeling will also get paralysed."	<u>your</u> strongest feeling will also get paralysed."	<u>YOUR</u> STRONGEST FEELING WILL ALSO GET PARALYSED."

Table 1: Examples of Advocacy for some of the Visual Arts Education Processes (adapted and modified from the Rodin's quote)

DIMENSIONS OF PERSONALITY ↓	Quote: paraphrase from August Rodin, French sculptor (translated from Slovene ⁶) ↓	(VISUAL) ARTS ADVOCACY	MUSIC ADVOCACY	DANCE ADVOCACY	THEATRE ADVOCACY
AFFECTIVE	"Art is definitely only a matter of feeling.	"Art is definitely only a matter of feeling.	"Music is definitely only a matter of feeling.	"Dance is definitely only a matter of feeling.	"THEATRE IS DEFINITELY ONLY A MATTER OF FEELING.
COGNITIVE	But if you do not know anything about the volume, proportions and colors ...,	<i>But if you do not know anything about the volume, proportions and colors ...,</i>	<i>But if you do not know anything about notation, composition, <u>rhythm</u> and harmony ...,</i>	But if you do not know anything about choreography, body and types of dances ...,	BUT IF YOU DO NOT KNOW ANYTHING ABOUT SCENOGRAPHY, RHETORICS, HISTORY OF THEATRE ...,
PSYCHO - MOTORIC	or if you do not have a skillful hand,	or if you do not have a skillful hand,	Option 1 or if you do not have a skillful hand or voice, option 2 or if you do not have developed performing skills,	Option 1 or if you do not have a skillful body, hand and leg, option 2 or if you do not have developed performing skills,	OPTION 1 OR IF YOU DO NOT HAVE A SKILLFUL BODY, HAND, LEG AND VOICE, OPTION 2 OR IF YOU DO NOT HAVE DEVELOPED PERFORMING SKILLS,
AFFECTIVE	<i>your strongest feeling will also get paralysed."</i>	<i>your strongest feeling will also get paralysed."</i>	<i>your strongest feeling will also get paralysed."</i>	<i>your strongest feeling will also get paralysed."</i>	<i>YOUR STRONGEST FEELING WILL ALSO GET PARALYSED."</i>

Table2: Examples of Advocacy for different Arts Education areas (adapted and modified from the Rodin's quote)

References

Clement, D. Clements & Wachowiak F. (2010). *Emphasis Art: A Qualitative Art Program for Elementary and Middle Schools* (9th edition). Allyn & Bacon. Boston, New York ... pp. 69-72.

Muhovic. J. (1997). *Art and Education*. In: *Catalogue of the first International Biennial of Graphic Art by children and young people* (paraphrase of A. Rodin). The National Education Institute, Ljubljana, Slovenia. Pp. 43.

http://www.worldcat.org/title/art/oclc/3499124&referer=brief_results

Retrieved from the web on 18 . 10. 201

notes: 1- Definition: Advocacy or Visual Arts advocacy – "is the act of pleading or arguing in favor of something, such as a cause, an idea, or a policy. /.../ This term is often used to refer to efforts to support specific art discipline, or organizations, etc., as well as of support for the arts in general. Retrieved from: <http://www.artlex.com/ArtLex/a/advocacy.html>

2- Retrieved from: <http://www.artlex.com/ArtLex/a/advocacy.html>

3- <http://www.arteducators.org/advocacy/advocacy-resources-visibility>

4- Reference: August Rodin, *Umetnost*, Ljubljana, Slovenija: Slovenski knjižni zavod, 1947, pp. 8-9. In Slovene: "Umetnost je prav gotovo samo stvar čustva. Toda če ne veste ničesar o volumnu, sorazmerjih in barvah ali če nimate spretne roke, vam bo ohromelo najmočnejše čustvo." This paraphrase of Rodin's text from Slovene (reference) into English language is probably originally in: 1) Online

version: Rodin, Auguste, 1840 – 1917. *Art*. Paris, B. Grasset, 1911 (OCoLC)563542736. Format: Livre ..., and/or, 2) *L'art* by August Rodin and Paul Gsell, Paris, B. Grasset, 1911.



THE 2015 LISBON LETTER FOR VISUAL ART EDUCATION

FROM: International Society For Education Through Art
- InSEA

Website: <http://www.insea.org/> Email: insea@insea.org

TO: European Parliamentarians: Committee Education
and Culture [http://www.europarl.europa.eu/committees/
en/cult/members.html](http://www.europarl.europa.eu/committees/en/cult/members.html)

As members of InSEA (The International Society for Education through Art), we wish to express our concerns about the right to visual art education for all in European Countries. In addition, we are sending suggestions to the European Parliamentarians in order to raise the status and profile of visual art education status as a core subject in European Education systems.

InSEA is an organization that advocates for art education as a means of “fostering values and disciplines essential for full intellectual, emotional and social development of human beings” Our organization had its genesis in the philosophies of Sir. Herbert Read and other internationally respected philosophers, scholars, and art educators, who, when reflecting upon the horrors of WWII, recognized the importance of nurturing youth to become empathetic human beings. The founders of InSEA understood that through art, young people might come to an appreciation of cultural differences, be guided to think critically and analytically about problematic situations and – in perceiving these issues through the viewpoints of others - identify harmonious solutions to complex intellectual, social, cultural, environmental and geo-political problems.

This letter is a response to official discourses about art education, education through art and art in education (UN Global Education Goals, Education, sustainability and the post-2015 development agenda, OCDE; UNESCO/UNICEF and EU Reports). The letter is one result of the conclusions of the InSEA Regional Conference: 'RISKS AND OPPORTUNITIES FOR VISUAL ARTS EDUCATION IN EUROPE', held in LISBON, PORTUGAL, during 7-9 JULY 2015, it was compiled by a special panel of international researchers in art education and European members of InSEA.

The arts remind us of our humanity by exploring aesthetics and ethics. While we believe that art education is particularly important for young people, we also think that every person in a democratic society has the right to lifelong visual art education in different educational and socio-cultural contexts.

Educational policies in Europe must integrate visual art education in the school curricula as a core subject in line with the ONU/UNESCO/ UNICEF seven post 2015 education goals as:

- 1) unique learning experience within Culture and the arts domain: acquisition of creative arts specific knowledge and processes; cultural knowledge; self and community identity and awareness and respect for diversity
- 2) thinking, communication and problem solving process to develop physical well being; intellectual, emotional and social learning; learning and cognition and digital learning; literacies and communication

We have serious concerns about current trends in European educational policies which are fragmenting learning, separating the sciences and technology from the arts and humanities and over emphasizing technology and sciences to the detriment of the arts and humanities. In the last three years, in some European countries, visual art education in schools and time and resources allocated to teacher training (in visual art) in Universities has been reduced. We urge European Parliamentarians to investigate and question such

agendas, because for the sake of the future of Europe we need arts and humanities programmes with appropriate time and resources. We also need expert teacher in our schools to foster a holistic educational experience (cognitive, emotional, physical and spiritual dimensions). Therefore, we need to maintain the arts and humanities in educational policies to achieve the post 2015 goals such as 'Gender Equity and Empowerment'; 'Preserving the Environment and Eco-system'; 'Peaceful and Inclusive Societies are and how Human Rights are Honored'. Visual art education; education through art, artistic/aesthetic education is essential to a well-rounded education. We believe that art education in general has enormous potential in educating people towards such goals.

The arts teach critical thinking, cooperation and encourage creativity. They are essentially interdisciplinary and enable individuals to effectively participate in the socio-cultural life of their communities. Art education brings to the curriculum the important notion that there are often multiple ways to solve any given problem and that there are many potential right answers. Furthermore, art education offers students the option of risk taking, essential to innovation, which is at the heart of art (and craft and design).

We strongly encourage those responsible for education policies in the EU Parliament to think about the importance of visual art in our educational systems. Above all, effective art education fosters creative citizens who can think divergently, solve problems creatively and serve the needs of the knowledge/information society of the 21st century. The creative industries are increasingly recognised as important drivers in the economies of many countries a good art education is the foundation of people who work in such industries. It is important to remember that visual art education

includes a wide range of disciplines related to traditional and new media for example design, craft, architecture, digital art, film, and multimedia.

Education through art is possible at all ages and levels of development. Through well taught regular multifaceted art lessons, students learn about visual thinking, understanding different cultures and essential tools that support full intellectual, emotional, and social development necessary for productive human beings in society (Winner; Goldstein; Vincent-Lancrin, 2013). However, we will only achieve excellence in art education across our European schools by having our art teachers trained in partnerships of Universities and schools working closely together.

Finally, we suggest the following recommendations:

- Visual art education programmes should promote critical thinking together with visual media and digital literacy.
- Governments in Europe should provide visual art education as a curricular subject of study for all with specialized teachers from pre-school to upper secondary schools (from 3 to 18 years old students).
- Educational policies should ensure that schools allocate considerable time for visual art education in the curricula, because good quality art education needs time to explore and foster creativity.
- Ministries of Education in Europe should provide excellent teachers for visual art education by ensuring that appropriate initial and in-service teacher training is in place.

- Educational systems should ensure that valid assessment instruments in visual art education are used (authentic art evaluation and assessment instruments to measure learning outcomes).
- Curriculum developers should ensure that visual art education syllabuses are comprehensive, flexible and can be contextualised to socio-cultural circumstances and contemporary art practices.

We therefore propose to the Education and Culture Committee to create a task force to study art education in Europe, and to invite InSEA experts to dialogue with Members of the European Parliament and discuss these demands.

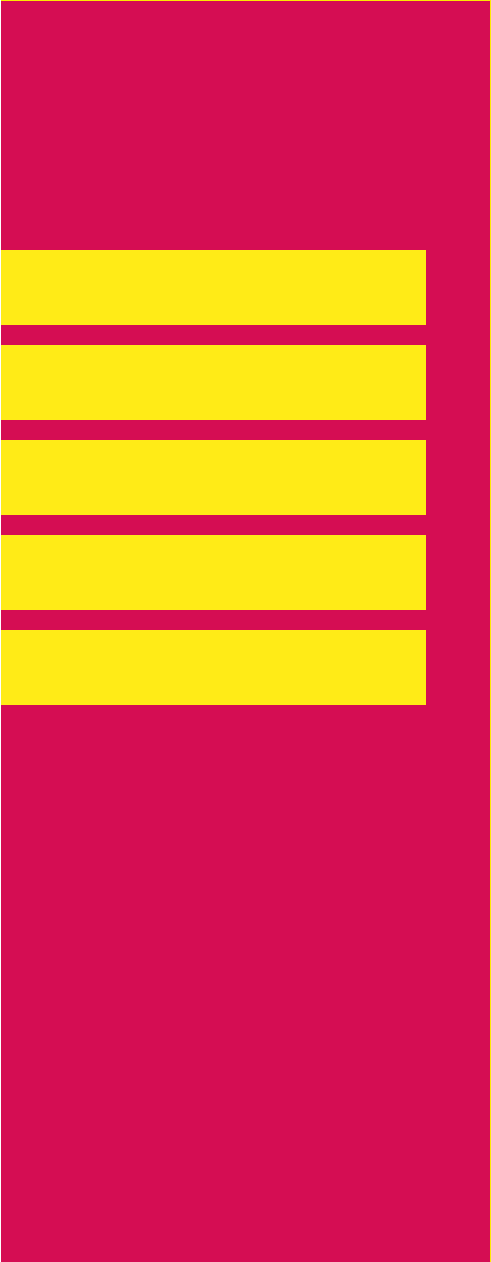
Lisbon, 17-11-2015

InSEA President Teresa Torres de Eça; InSEA Past President Marie-Françoise Chavanne; InSEA Past President Dr. John Steers; InSEA Past President Diederik Schönau; InSEA Vice President Glen Coutts; InSEA secretary Vedat Oszoy; Chair of the European Council of InSEA Marjan Prevodnik; InSEA World Councillor Peter Gregory; InSEA World Councillor Janeke Wienk; InSEA World Councillor Martina Paatela-Nieminen; InSEA ERC members Buschkühle, Carl-Peter; Fritzsche, Marc; Haanstra, Folkert; Pataky, Gabriella; Schönau, Diederik; Wagner, Ernst.

C3 art educators Maria Jesus Agra Pardiñas; Cristina Trigo; Ana Vida; Guillermo Calvino; Ollala Cortizas; Manuel Miguéns; Carmen Franco; Daniel Vilas León; José María Mesías Lema; Silvia Capelo.

Researchers John Johnston (Goldsmiths, University of London); Juan Carlos Araño (University of Sevilla); Seija Ulkuniemi (University of Lapland); Joaquin Roldán and Ricardo Viadel (University of Granada); Maria Jesus Agra-Pardiñas and Cristina Trigo (University of Santiago de Compostela); Maria de Lourdes Riobom (IADE); Fernando Hernandez (University of Barcelona); Jose Maria Mesias Lema (University of Coruña, Spain); Aderito Marcos (Universidade Aberta /Artech-International, Research Centre for Arts and Communication-CIAC); Ricard Huerta (University of Valencia); Mira Kallio Tavin (Aalto University, Helsinki); Isabel Moreno and Dolores Callejón Chinchilla (University of Jaen); José Pedro Aznarez (University of Huelva); Carlos Escaño (University of Sevilla); Angeles Saura and Cristina Moreno (University Autonoma of Madrid); Pilar Perez (University Autonoma of Madrid); Apollinie Torregrosa (University Paris IV); Paloma Palau-Pellicer (University Jaume I of Castellón); Margarida Calado (University of Lisboa, Faculty of Fine Arts); João Paulo Queiroz (University of Lisboa, Faculty of Fine Arts); Tomaž Zupančič (University of Maribor, Slovenia); Leena Hannula (Sinebrychoff Art Museum, Finnish National Gallery); T Ângela Saldanha, Célia Ferreira and Isabel Trindade (APECV/InSEA); Estrella Luna Munoz, Silvia Casian (APECV/CIIE/FPCEUP); Margarete Barbosa Nicolosi Soares (USP/i2ADS); Ana Barbero (APECV/i2ADS); Rui Alexandre (APECV/Lab:ACM); Marta Ornelas (UB/APECV); Aldo Passarinho (Lab:ACM); Tiago Caldas (Lab:ACM).

And 265 more European art educators from Greece; Cyprus; Portugal; Spain; UK; Belgium; Czech Republic; Slovenia; Moldavia; Estonia; Latvia; Finland; Sweden; Germany; Poland; Ireland; Denmark and France who participated in the InSEA European congress in Lisbon, July 2015.



RISKS AND OPPORTUNITIES FOR VISUAL ARTS EDUCATION IN EUROPE