



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Conocimiento de la Pintura Abstracta de
Kandinsky, Pollock Y Rothko, a través de
Propuestas Metodológicas Educativas en
Torno al Teatro de la Crueldad
y el Teatro Físico**

D^a María Teresa Colomina Molina

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Conocimiento de la pintura abstracta de Kandinsky, Pollock y Rothko, a través de propuestas metodológicas educativas en torno al Teatro de la crueldad y el Teatro Físico.

Doctoranda

María Teresa Colomina Molina

Director

Dr. David López Ruiz

Tutora

Dra. María Dolores Adsuar Fernández

2020

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS

7

RESUMEN / ABSTRACT

9/10

INTRODUCCIÓN

13

PRIMERA PARTE

1. HISTORIA DEL TEATRO

1.1. ORIGEN: LA MAGIA Y EL RITUAL.....	023
1.2. POÉTICA ARISTOTÉLICA: CONCEPTOS DE MÍMESIS Y CATARSIS.....	028
1.3. LA TRAGEDIA GRIEGA.....	031
1.4. EL MIMO Y LA PANTOMIMA EN ROMA.....	035
1.5. LA ESCENA MEDIEVAL Y LA COMEDIA DEL ARTE EN EL RENACIMIENTO.....	036
1.6. BARROCO: SIGLO DE ORO Y TEATRO ISABELINO.....	041
1.7. EL ROMANTICISMO.....	043
1.8. RICHARD WAGNER.....	044
1.9. FRIEDRICH NIETZSCHE.....	046
1.10. LA DIRECCIÓN ESCÉNICA.....	052
1.11. EL NATURALISMO. LA CUARTA PARED.....	055
1.12. MÉTODO STANISLAVSKI.....	056
1.13. LA RENOVACIÓN DE LA ESCENA EN EL SIGLO XX.....	060

SEGUNDA PARTE

2. ANTONIN ARTAUD

2.1. BIOGRAFÍA.....	067
2.2. EL TEATRO Y SU DOBLE.....	069
2.2.1. METÁFORAS.....	069
2.2.2. TEATRO DE LA CRUELDAD.....	078
2.3. USO DIDÁCTICO DEL TEATRO DE LA CRUELDAD.....	083
2.4. METAMORFOSIS DEL TEATRO DE LA CRUELDAD EN EL AULA.....	086

3. JACQUES LECOQ

3.1. BIOGRAFÍA.....	094
3.2. LA ESCUELA DE JACQUES LECOQ.....	095
3.3. EL SILENCIO.....	097
3.4. LAS MÁSCARAS.....	098
3.4.1. MÁSCARA NEUTRA.....	098
3.4.2. MÁSCARAS EXPRESIVAS.....	101
3.4.3. MÁSCARAS LARVARIAS.....	101
3.4.4. MÁSCARAS DE CARÁCTER.....	102
3.4.4.1. MÁSCARAS COMPLETAS.....	102
3.4.4.2. MÁSCARAS MEDIAS.....	103
3.4.5. MÁSCARAS UTILITARIAS.....	104
3.5. EL MOVIMIENTO.....	105
3.6. LOS PERSONAJES.....	108
3.6.1. LAS IDENTIFICACIONES CON LA NATURALEZA.....	110
3.6.2. LAS IDENTIFICACIONES CON LA MATERIA Y LOS OBJETOS.....	111
3.6.3. LAS IDENTIFICACIONES CON LOS ANIMALES.....	111
3.7. SÍNTESIS DE LA PEDAGOGÍA DE JACQUES LECOQ PARA UTILIZAR EN EL AULA.....	113

TERCERA PARTE

4. INTRODUCCIÓN PRÁCTICA.....	115
5. MARCO METODOLÓGICO.....	118
5.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	119
5.2. OBJETIVO PRINCIPAL.....	119
5.3. OBJETIVOS SECUNDARIOS.....	120
5.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.....	123
5.5. METODOLOGÍA.....	125
5.6. MUESTRA.....	127
6. EL RITO	
6.1. FASE RITUAL.....	129
6.2. ELEMENTOS UTILIZADOS.....	132
6.3. EJERCICIO 1º: RESPIRACIÓN ORGÁNICA.....	132
6.4. EJERCICIO 2º: RITMO PERCUTIDO.....	134
6.5. EJERCICIO 3º: CHILOPODA.....	135
6.6. EJERCICIO 4º: BODHISATTVA DE LAS MIS MANOS.....	136
7. MÁSCARA NEUTRA	
7.1. ELEMENTOS UTILIZADOS.....	137
7.2. EJERCICIO 1º: LAS HERRAMIENTAS.....	137
7.3. EJERCICIO 2º: LA REACCIÓN.....	138
7.4. EJERCICIO 3º: TAREAS DOMÉSTICAS.....	139
8. FASE INTERPRETATIVA DEL COLOR	
8.1. TEORÍA DEL COLOR.....	139
8.2. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE EMOCIONES AL COLOR.....	143
8.2.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	145
8.3. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE MOVIMIENTO CORPORAL AL COLOR.....	150
8.3.1. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR ROJO.....	152
8.3.2. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR AZUL.....	152

8.3.3. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR AMARILLO.....	153
8.3.4. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR BLANCO.....	154
8.3.5. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR NEGRO.....	154
8.3.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	155
8.4. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE SONIDO CORPORAL AL COLOR.....	158
8.4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	159
8.5. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE SONORIDAD INSTRUMENTAL AL COLOR.....	163
8.5.1. IDENTIFICACIÓN DEL COLOR CON INSTRUMENTOS MUSICALES.....	165
8.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	170
8.6.1. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE EMOCIÓN AL COLOR.....	171
8.6.2. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE MOVIMIENTO AL COLOR.....	174
8.6.3. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE SONIDO CORPORAL AL COLOR.....	177
8.6.4. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE UN INSTRUMENTO MUSICAL AL COLOR.....	179
8.6.5. PRUEBA DE CONTRASTE CHI CUADRADO.....	182
9. EXPRESIONISMO ABSTRACTO	
9.1. INTRODUCCIÓN	186
9.2. LA ESCUELA DE NUEVA YORK.....	187
9.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL EXPRESIONISMO ABSTRACTO.....	189
9.4. LA ELECCIÓN DE UNA PINTURA ABSTRACTA.....	190
9.4.1. J. POLLOCK, <i>Convergence</i>	191
9.4.2. M. ROTHKO, <i>Untitled (Yellow and blue)</i>	196
9.4.3. V. KANDINSKY, <i>Color Study. Squares with Concentric Circles</i>	198
9.5. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS MORFOLÓGICOS Y DINÁMICOS.....	201
9.6. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO.....	202

CUARTA PARTE

10. PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

10.1. INTRODUCCIÓN.....	208
10.2. COMPETENCIAS COMPARTIDAS EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO.....	209
10.3. EDUCACIÓN INFANTIL.....	213
10.4. EDUCACIÓN PRIMARIA.....	216
10.5. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	221
10.6. ESTUDIOS DE BACHILLERATO.....	224
10.7. CONTENIDOS ARTÍSTICOS COMUNES DEL CURRÍCULO EN ETAPAS NO UNIVERSITARIAS.....	228

11. PROPUESTAS EDUCATIVAS

11.1. PROGRAMACIÓN DE UNA ASIGNATURA PARA SU IMPLANTACIÓN EN EL MASTER DE PROFESORADO.....	241
11.1.2. PRESENTACIÓN.....	241
11.1.3. TEMPORALIZACIÓN.....	242
11.1.4. ESTRUCTURACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	245
11.2. DISEÑO DE UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN EN BACHILLERATO ARTÍSTICO.....	255

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES/DISCUSSION AND CONCLUSIONS	264/277
---	---------

ÍNDICE DE REFERENCIAS	290
-----------------------	-----

ANEXOS	321
--------	-----

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	333
----------------------------	-----

AGRADECIMIENTOS

Dar las gracias a todas las personas que de un modo u otro habéis colaborado en esta tesis doctoral, guiando y apoyándome en este largo camino.

A mis padres, Teresa y Emilio que comenzasteis conmigo este viaje y no lo habéis podido acabar. Me gustaría abrazaros, y aunque esto ya no es posible, quisiera agradeceros vuestro apoyo y los esfuerzos que hicisteis por mi educación.

A David López, mi director de tesis, por estar siempre que te he necesitado y las horas que has dedicado a orientarme.

A María Dolores Adsuar, por ser mi tutora y ser tan resolutiva.

A mi tío Fernando y mi prima Elena Colomina por atreveos a entrar en este viaje y estar pendientes de mis logros.

A mi tía Lucía García de Carpi, por tu generosa ayuda en el ámbito académico y por compartir los tesoros de tu biblioteca conmigo.

A mi bisabuelo, Manuel Alejandro de Colomina Carolo por ser mi primer referente doctor que me guió a esta meta desde niña.

A José Antonio Sánchez Aarnoutse por hacer que tus conocimientos musicales se ligaran a mi corazón. Y por tu paciencia.

A Carlos Sánchez Alacid y a J. Ramón Martínez por ser los mejores jefes que he tenido, ya que la flexibilidad de horarios ha sido clave en mi labor investigadora.

A Pascual Suarez Soler y Elena Barrero por las charlas filosóficas.

A Pepe Martini, por sonreír y animarme a participar de tus proyectos teatrales.

A Alberto Suarez que, desde donde la tierra es tierra y el verde es verde, has sufragado parte de mis gastos.

A Enrique R. González y Sara Serrano por su tiempo y amistad. Y poner a mi disponibilidad sus conocimientos musicales y teatrales.

A Edi Liccioli porque desde mi paso por la E.S.A.D. siempre has tenido tiempo para charlar sobre Artaud.

A Norman Taylor, por poner el contrapunto al movimiento y hacerme pensar.

A Miriam Iniesta, y sus ideas recurrentes. Y África Puerta por los servicios matemático docentes.

A Paco Merino y Diego Lorca, antiguos alumnos de Jacques Lecoq por ayudarme a recordar el viaje pedagógico en la escuela de París.

A Fran Around, Concha y Ángel Pacheco por ser la caballería y los hacedores de infraestructuras.

A Javier Martínez por lavar el barro, con el que haces bellas esculturas, de tus manos para atender mis llamadas.

A Pablo Antón Mira por el apoyo lingüístico portugués.

A mis compañeros y compañeras de área y departamento. Y a los alumnos y alumnas que han confiado en mí para realizar las sesiones prácticas.

RESUMEN

Esta tesis doctoral parte del planteamiento de la siguiente pregunta de investigación ¿La realización de ejercicios sustentados en el Teatro de la Crueldad y el Teatro Físico, permiten en el alumnado una mejor comprensión y valoración de conceptos artísticos propios del movimiento pictórico expresionista abstracto del siglo XX? Este movimiento, puede llegar a producir rechazo por la falta de actuaciones didáctico-prácticas en el ámbito educativo. Por este motivo, se propone como objetivo principal: crear mediante las dinámicas del Teatro de la Crueldad y el Teatro físico un canal comunicativo con las pinturas de Vasili Kandinsky (1866–1944), Mark Rothko (1903–1970) y Jackson Pollock (1912–1956). A su vez, de este objetivo se desprenden los siguientes objetivos secundarios: realizar un estudio preliminar sobre el origen del teatro y su evolución a lo largo de la historia, en torno a la temática del rito, lo primitivo y el teatro físico. Investigar las propuestas escénicas de Antonin Artaud, implícitas en su manifiesto *El Teatro de la Crueldad*. Examinar la pedagogía teatral de Jacques Lecoq, recogida en su libro *El Cuerpo Poético*. Indagar en la práctica del ritual con el fin de extraer ejercicios y actividades que completen la acción educativa del alumnado. Explorar la relación existente entre el color con las emociones humanas, el movimiento, la música y el sonido corporal. Trabajar sobre pinturas abstractas la relación expresivo corporal y musical, y, por último, elaborar una propuesta educativa que permita su implantación práctica en la enseñanza superior, destinada a futuros maestros y profesores. Para ello se ha realizado una búsqueda documental de fuentes bibliográficas sobre el origen del teatro y su evolución. Por otro lado, también se han tenido en cuenta las características de la pintura expresionista abstracta. Se ha utilizado una metodología cualitativa, de estudio de caso e

investigación-acción de una muestra de 67 sujetos, procedentes de los grados de educación de las universidades de Murcia (España) y Évora (Portugal), así como de la Academia de Bellas Artes de Roma (Italia). Con ellos se ha realizado una serie de actividades para proporcionar una emoción, un movimiento, un sonido y una melodía al color. Lo que se traduce en un código para reinterpretar las pinturas propuestas.

Las conclusiones que se obtienen indican que elementos propios del teatro físico como la expresión corporal, el rito o la improvisación, manifestados por Antonin Artaud y Jacques Lecoq en sus respectivas metodologías, pueden ser extrapolados al ámbito educativo como herramienta pedagógica y sirven para trabajar la comprensión de la pintura abstracta. De esta forma, el alumnado ejerce un rol activo y es capaz de desarrollar estrategias con significado artístico aumentando la interdisciplinariedad e hibridación de las artes contemporáneas.

Palabras clave: teatro físico, pintura abstracta, Artaud, Lecoq, educación

ABSTRACT

This doctoral thesis is based on the following research question: Do exercises based on the Theater of Cruelty and the Physical Theater allow students to better understand and evaluate the artistic concepts of the abstract expressionist painting movement of the 20th century? This movement may lead to rejection due to the lack of didactic-practical actions in the educational field. Therefore, the main aim is proposed “to create through the dynamics of the Theatre of Cruelty and Physical Theatre a communicative channel with paintings of Vasili Kandinsky (1866–1944), Mark Rothko (1903 –1970) and Jackson Pollock (1912–1956). In turn, the following secondary aims emerge from this objective: to carry out a preliminary study on the origin of theatre and its evolution throughout history, around the subject of rite, primitive and physical theatre. Investigate the stage proposals of Antonin Artaud, implicit in his manifesto *The Theatre of Cruelty*. Examine Jacques Lecoq's theatrical pedagogy, collected in his book *The Poetic Body*. Inquire into the practice of the ritual in order to extract exercises and activities that complete the educational action of the students. Explore the relationship between colour and human emotions, through physical theatre, music and body sound. To work on abstract paintings, the relationship between expressive body and music, and, finally, to elaborate an educational proposal that allows its practical implementation in higher education, for future teachers and professors. For this, a documentary search of bibliographic sources on the origin of the theatre and its evolution has been performed. In addition the characteristics of abstract expressionist painting have also been taken into account. A qualitative, case study and action research methodology was used on a sample of 67 subjects, from the education degrees of the universities of Murcia (Spain) and Évora (Portugal), as well as the Academy of Fine Arts from Rome (Italy). With them a series of

activities were carried out to provide an emotion, a movement, a sound and a melody to the colour. All of which translates into a code to reinterpret the proposed paintings.

The conclusions obtained indicate that elements typical of physical theatre such as ritual, improvisation, body language and sound, as advocated by Antonin Artaud and Jacques Lecoq in their respective methodologies, can be extrapolated to the educational field as a pedagogical tool and serve to work on understanding abstract painting. In this way, students take an active role and can develop strategies with artistic meaning, increasing the interdisciplinarity and hybridization of contemporary arts.

Key words: physical theatre, abstract painting, Artaud, Lecoq, education

INTRODUCCIÓN

El propósito primero de esta tesis doctoral es crear una metodología basada en la práctica teatral para explicar la pintura abstracta. Este interés parte de dos motivaciones principales: la personal y la profesional, por mi deseo de aprender, investigar y profundizar en la conexión que aparentemente existe entre la pintura y el teatro.

El hecho que sustenta el impulso de investigar en estas áreas, parte del aprendizaje que adquiero al cursar estudios en arte dramático en la especialidad de dirección escénica y actoral en la *Escuela Superior de Arte Dramático* de Murcia y en la *Ecole Internationale de Théâtre de Jacques Lecoq* en París. Por otro lado, he completado mis estudios realizando cursos de doctorado en la *Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense* de Madrid y en la *Facultad de Historia del Arte de la Universidad* de Murcia. Seguidamente comencé una etapa de casi una década de duración en Asia. Principalmente en India, Nepal, Tailandia e Indonesia, que me ayudó a conocer de primera mano el trabajo corporal y simbólico de ceremonias locales, danzas balinesas y tailandesas, teatro *Kathakali*, *Butoh*...etc.

Actualmente trabajar como docente en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de Murcia, me ha dado la oportunidad de advertir que la formación artística vigente no siempre ofrece las suficientes herramientas al alumnado, en las diferentes etapas de su formación académica para la comprensión del arte abstracto. Asimilar el significado de la pintura abstracta se hace difícil, lo que influye en la valoración de esta expresión artística, que suele ser negativa o inadecuada. No permitiendo a su vez, la adquisición de nuevos lenguajes plásticos. Esta situación no es un hecho aislado de nuestro alumnado. Muchas personas, en general, tienen dificultades para comprender este movimiento artístico. De la primera impresión, al observar una

pintura abstracta, se derivan comentarios o frases del tipo: *yo esto no lo entiendo, esto lo puede hacer un niño o por qué a esto lo llaman arte.*

El arte abstracto no pertenece en exclusividad al mundo moderno occidental. Mantiene un vínculo con la prehistoria y otras culturas como queda reflejado por La Rubia de Prado (2009). Sin embargo, es curioso que en pleno siglo XXI, todavía existan dificultades para entender y apreciar este estilo. El movimiento expresionista abstracto no representa la realidad, ni muestra figuras u objetos reconocibles como sucede en el arte realista y figurativo. Tanto es así que se podría llegar a pensar que “la abstracción se considera un producto del simple –aunque no por ello menos patológico– alejamiento de lo natural” (Piñón, 2000, p.18). La esencia de su expresión se concentra en el orden cromático, texturas, ritmo, formas y trazo. Estos elementos morfológicos y dinámicos tienen la capacidad de motivar y generar emociones. Quizás, el recurso más evidente sea el color porque “desempeña un papel muy importante en el arte, ejerciendo un efecto muy directo sobre nuestros sentidos. En efecto, la gama de colores podría ordenarse en una serie que correspondería a la gama de nuestras emociones” (Read, 1982, p.45). Esta propuesta ayudaría a comprender una parte significativa de los colores. Seguidamente, considero interesante analizar qué interpretación emocional, dinámica y de movimiento hay implícita en la pintura abstracta y cuáles son los principales problemas para su comprensión.

Esta tesis está enmarcada en el ámbito educativo universitario, donde futuros maestros de las especialidades de infantil y primaria, y estudiantes del máster de educación secundaria tendrán que explicar en algún momento en el ejercicio de su profesión, a qué responde el arte abstracto. Por tanto, mi motivación es dotarles de herramientas para cumplir con los objetivos de su tarea docente. La universidad es la institución donde se consuma la última etapa de desarrollo académico. Al finalizar los

estudios se titularán como futuros docentes y obtendrán la habilitación para ejercer la enseñanza. Por esta razón, el aprendizaje debería de ser completo, asegurando que entienden y son capaces de abordar todas las materias o campos que van a enseñar a otros, desde un marco teórico y práctico.

Durante la escuela o el instituto se desarrolla la capacidad comunicativa y social del alumnado, pero en la universidad estas destrezas tienen que multiplicarse exponencialmente, quedar ligadas al conocimiento del individuo con una atadura reforzada. La educación debe ser completa y eficaz. Según el Ministerio de Educación y Ciencia (2007) en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida (p. 4).

El profesorado tiene el privilegio de contribuir en el logro de una sociedad justa, formada por individuos con capacidad de seleccionar lo mejor para ellos y para el resto de la ciudadanía. Hay que alcanzar una educación que no deje puntos oscuros en la enseñanza, partes sin resolver, en tal forma que, los educandos gocen, tanto en el ejercicio de su profesión docente como aprendiendo. Muchos de mis alumnos pensaban que no les gustaba el arte. Nunca visitaron un museo o una galería, a no ser por obligación en determinadas salidas programadas en el marco de alguna actividad académica. Otros no sabían cómo comportarse en estos emplazamientos, ni qué debían hacer. Pensar que no se tiene interés por el arte no es muy lógico porque el arte ha sido y es una pieza

fundamental en la capacidad expresiva de los seres humanos a lo largo de los siglos. Si un docente no comprende el arte y sus posibilidades, raramente va a enseñar adecuadamente la materia o a motivar a su alumnado en vivir experiencias artísticas gratas. Conseguir que el alumnado participe del arte ayuda a mejorar su comprensión, la calidad de reflexión y crítica, y por tanto su autoestima. Como docente de artes plásticas soy la primera en valorar mi asignatura. Las enseñanzas artísticas en general y la pintura o el teatro en particular, no pueden concebirse como asignaturas de menor importancia.

Artistas y docentes detectamos el vacío que se provoca en el alumnado al enfrentarse a la pintura abstracta, dando lugar a la presencia de alteraciones en el mecanismo de comprensión de lo que están viendo porque desde niños les han acostumbrado a mirar desde el reconocimiento las figuras representadas y apreciar en qué medida se ajustan a la realidad. Supone un verdadero esfuerzo comprender y valorar el arte abstracto con los conocimientos que poseen. Desde esta perspectiva ajustada fielmente a la realidad (Elliot, 1963) asegura que la sociedad trata el arte como un producto mercantil y no se llega a profundizar en las razones de su existencia que, en ocasiones, están más cercanas al plano espiritual. Por tanto, intentar asimilar la abstracción desde la identificación y no desde un plano emocional supone un obstáculo al entendimiento.

La mayoría de los estudiantes, independientemente de la etapa académica por la que pasen, como ya se ha dicho, tienen dificultades para entender la estructura del lenguaje visual y espacial de las obras de arte abstracto. Esto, en gran parte, deriva de la idea que “la experiencia artística es un fenómeno complejo y difícil de abordar en el plano educativo, por eso se tiende a simplificarla hasta vaciarla de contenido” (Martínez y Gutiérrez, 2003, p.256). Además, muchos de los estudiantes no suelen manejar materiales que les permitan investigar y argumentar las manifestaciones artísticas en general y lo

abstracto en particular, quedando de esta forma relegados, en muchos casos a una falta de alfabetización visual y artística.

Para romper estos estereotipos y sumergirnos con herramientas eficaces en la comprensión del arte abstracto, he creído conveniente abordar esta problemática con un trabajo basado en la práctica teatral y específicamente en el teatro físico.

¿Qué es el teatro físico? Entendemos por teatro físico aquel en el que prima el trabajo del cuerpo, es decir, el germen que genera la dramaturgia teatral en este ámbito, es el cuerpo del actor mediante la acrobacia, la danza o la expresión corporal y no el texto o la palabra como ocurre con el teatro realista. Al reflexionar sobre el significado de la palabra teatro, normalmente la principal imagen que se forma en la mente es la de un actor recitando un texto teatral. Asociamos ese texto al motor que propulsa el arte escénico, pero esto no es del todo correcto. Existe otra forma de hacer teatro, un teatro que se argumenta y donde se narra a través de la forma y del movimiento del cuerpo físico del actor. ¿Entonces por qué relacionamos teatro con texto antes que con movimiento? Tenemos cuerpo y mente, pero ¿Por qué le concedemos más importancia al teatro de texto? ¿Tiene el Teatro una dualidad físico-psicológica? ¿Cuál es el origen del teatro: la palabra o el movimiento?

En términos generales, entiendo que el objeto de reflexión es explicar en qué consiste el teatro físico y por qué lo identifico como herramienta de trabajo en el aula, ya que lamentablemente, en la enseñanza, no se suele ahondar en la práctica teatral o cuando se acomete, se hace como si el teatro fuese solo texto, pura literatura dramatizada. Normalmente el teatro se halla fuera del currículo de educación, por lo que todavía se hace más difícil encontrar mecanismos para desarrollar el juego teatral de lo físico. Sin embargo, estimo que, a través del movimiento corporal, es posible interconectar la expresión artística humano-dramática con la pintura abstracta, por compartir ambas un

carácter orgánico con origen en la mística y el ritual primitivos. Ofreciendo un nuevo eje teórico-práctico entre estas artes.

La estructura de esta tesis consta de un índice. Una mención especial de agradecimiento a aquellas personas que han mostrado interés en mis inquietudes y han ayudado con su experiencia directa o indirectamente a la conclusión de este trabajo, pues sin la ayuda de estos, el proceso aún hubiera sido más dificultoso.

A continuación, hay una división en cuatro partes fundamentales con sus correspondientes capítulos. En la primera parte, mediante un acercamiento antropológico y epistemológico a la historia del teatro desde sus orígenes hasta el presente, se pretende examinar el recorrido histórico de las inflexiones más representativas que el teatro ha sufrido a lo largo de su existencia. De tal modo, que se posibilite dar respuesta a algunos de los interrogantes que se plantean en esta introducción. Y por supuesto, indagar en las transformaciones que la historia del teatro ha ido sufriendo desde sus orígenes hasta nuestros días, porque el teatro ha sido capaz de aglutinar otras artes como la pintura y la escultura para la construcción de escenografías, o la música para realizar una adecuada ambientación sonora con el propósito de transmitir emociones.

El conjunto de las artes ha sufrido modificaciones porque la sociedad a lo largo de la historia ha ido transformándose y evolucionando. Estos cambios favorecen el acercamiento del teatro a las personas, hacerlo más humano, y ayudarlo en su propia supervivencia. El teatro ejerce de marcador social, y brinda la oportunidad de indagar en algunos de los interrogantes que encierra el ser humano. En la primera parte de esta tesis se acentúan aquellas etapas de la historia que tienen una relación directa con los conceptos de teatralidad, ritual y teatro físico.

En la segunda parte se analizan las figuras dramáticas de Antonin Artaud y Jacques Lecoq como precursores del teatro físico, en su labor como teórico el primero, y pedagogo

el segundo durante el siglo XX. ¿Por qué se ha elegido estos dos autores y no otros, o por qué no he añadido otras posibilidades? Por un lado, estoy convencida que Antonin Artaud, actor, dramaturgo y ensayista, posee un halo de misterio en la personalidad, motivado por profundas depresiones y la enfermedad mental. Se le puede considerar un loco cuerdo, que revoluciona la escena teatral del siglo XX con un manifiesto plagado de simbolismos, y metáforas, que explican su visión personal sobre qué o cómo debía ser el teatro contemporáneo. Subraya el teatro oriental o el ritual chamánico como valedores de la verdad teatral, pero su concepción iba más allá de estos elementos. Convirtiéndose en pionero de lo transgresor al establecer teoría y praxis sobre las artes escénicas. En su opinión, el teatro deja de ser teatro en el instante que abandona la mística y la espiritualidad para adentrarse en el camino del entretenimiento banal y el ocio. El propio Artaud fracasa en su intento de cambiar el teatro. Al poner en práctica sus propias formulas cae en contradicciones, pero en esta investigación surgen preguntas del tipo ¿Cuál es la intención que quiere transmitirnos Artaud? ¿Es posible poner en marcha sus postulados para la experiencia teatral? ¿Se puede convertir su teoría ritual en práctica teatral? ¿Es factible encajar la práctica ritual dentro del aula; y cuál sería su finalidad didáctica?

Jacques Lecoq, por el contrario, es un gimnasta que se adentra en el mundo escénico. Desarrolla su propia pedagogía con la intención de ayudar al actor, mediante juegos e improvisaciones, a construir toda la imaginería del personaje teatral, en la exitosa escuela de París que lleva su nombre. El movimiento es la clave en la metodología de Jacques Lecoq. El estudio global e incisivo de todo aquello que tiene movimiento, ya sea un objeto, materia, animal, persona o un fenómeno atmosférico. Movimiento es sinónimo de acción y el teatro es acción, en sí mismo. Paralelamente, la pintura se vale de la acción, entonces podemos identificar el movimiento como nexo de unión entre estas dos

disciplinas, pintura y teatro. Más allá del teatro pasado o presente, Lecoq está interesado en el teatro que va a llegar, en lo futurible del arte escénico. En el *ça va venir* que constantemente en su escuela escuchábamos en boca de los profesores, cuando los alumnos nos sentíamos frustrados al no saber concluir un ejercicio. ¿Será posible partir del teatro físico para adentrarnos en la pintura abstracta?

La pedagogía de Lecoq no propone enseñar a hacer teatro *a la manera de...* Su interés se centra en que el discente encuentre su propio hacer, que sea el protagonista de su aprendizaje. Esto imprime un carácter crítico y reflexivo para con el entorno, así como para con uno mismo, por tanto, esta premisa, bajo mi punto de vista, es uno de los apoyos más importantes que se le puede dar a un alumno. Por esta razón, me cuestiono si puede funcionar su metodología en otro ámbito artístico más allá de la formación actoral.

En la tercera parte de la tesis se incluyen el marco metodológico y el marco práctico. Se explica la ejecución de mi propio procedimiento de trabajo practico-experimental realizado con alumnos de Magisterio de las Universidades de Murcia (España); Évora (Portugal); y alumnado de la Academia de Bellas Artes de Roma (Italia); con la intención de preparar al estudiante universitario de educación, en la adquisición de técnicas teatrales de abordaje a fundamentos artísticos de otras disciplinas. Concretamente a la pintura abstracta, a través del juego físico del actor. Para ello, he proyectado ejercicios de aproximación y de introducción al rito; a la expresión corporal; al estudio del movimiento; prácticas sonoras y musicales, propias del teatro físico; buscando del algún modo, conseguir un acercamiento a la abstracción por parte del alumnado.

En la cuarta sección se analiza la función de las artes plásticas en general y la pintura abstracta, en particular, y su inserción el currículo educativo de los diferentes planes de estudio de la enseñanza en la Región de Murcia. La entrada de las universidades españolas

en el *Plan Bolonia* ha supuesto un cambio en los parámetros de la docencia. Es necesario actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje introduciendo “esencialmente un cambio de mentalidad y de rutinas, tanto en el profesor como en el alumno” (Bernal, 2007, p.1). Por lo que se considera pertinente elaborar una asignatura específica que permita, desde un enfoque teórico-práctico, a los estudiantes del Master de Profesorado de la Universidad de Murcia, explorar una metodología interdisciplinar para abordar el expresionismo abstracto. Así como una unidad didáctica para aquellos profesores que deseen conocer cómo poner en práctica este procedimiento.

De forma transversal se trabaja para convertir a los sujetos en protagonistas del proceso de aprendizaje, abordando la educación desde un plano integral y holístico.

Por último, se incluyen, junto con las conclusiones, los anexos, y aquellas referencias bibliográficas que han hecho posible y fundamentan esta tesis doctoral.

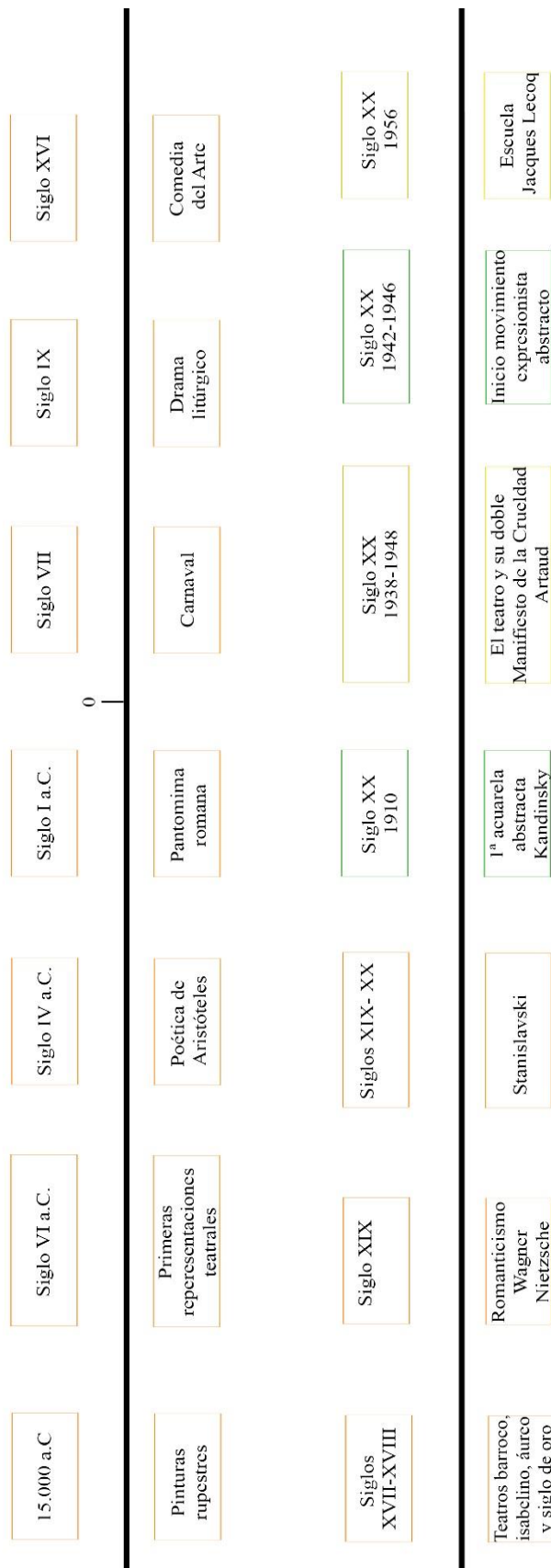


Figura 1. Cronograma base. Fuente: Elaboración propia.

PRIMERA PARTE

1. HISTORIA DEL TEATRO

1.1. ORIGEN: LA MAGIA Y EL RITUAL

El teatro es una de las expresiones artísticas más antiguas que conocemos. Junto a la pintura, la escultura o la danza, tiene su origen en lo prehistórico. Se tiene constancia que las primeras interpretaciones teatrales se realizaron a modo de ritual dentro de la organización social de las diferentes tribus a las que perteneció el ser humano. Para Eliade (1999) “Los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado o de lo «sobrenatural» en el Mundo” (p.3).

El teatro tiene una importante carga socializadora y, por tanto, comunicativa. Esta comunicación puede ser verbalizada bajo el uso de la palabra o gestualmente, primando las acciones como acto para transferir una idea o concepto.

El ser humano busca un lenguaje místico para realizar acciones de su vida cotidiana y le otorga un valor mágico. Uno de los ritos más representativos fue el de la caza. En este tipo de ceremonia se comenzaba dibujando la silueta del animal que se pretendía cazar. Por esta razón, el antropólogo Frazer (2006) afirma: “Lo semejante produce lo semejante” (p.34). Estableciéndose un vínculo mágico entre el dibujo que se plasma en la roca y aquello que se codicia. En el origen del ritual de componentes mágicos se tiene la impresión que al dibujar una figura se genera un canal de comunicación con esta. Mediante el trazo lo que se logra es imitar las características de un sujeto, factor que es reproducido en la práctica teatral.

La pintura como expresión primitiva converge en las ceremonias colectivas. La escenificación propia del animal por medio del chaman o brujo, se podría asemejar con

la que sería la primera encarnación del actor. Esta expresión no es todavía teatro en sí, no hay público, toda la comunidad realiza el ritual. Nadie observa, todos son intérpretes. Por tanto, a este fenómeno que no llega a ser teatro, pero en el que existe una actuación podríamos definirlo como teatralidad. Para Buezo (2004) “Los orígenes del teatro están ligados al culto religioso –la sacralización del cuerpo y el espacio. En las ceremonias primitivas encontramos una incipiente teatralidad (hombres disfrazados de animales en las pinturas rupestres)” (p.28). En el momento que un ser humano deja de ser él mismo para convertirse en otro ser, ya sea humano o animal, nos encontramos ante un hecho teatral. Pero diferenciamos teatral de teatralidad porque el primer término implica a un observante que no interviene en la representación. En cambio, en la teatralidad, nadie observa porque todos están colaborando dentro del espectáculo.

Podemos encontrar una incipiente teatralidad, no cuajada en toda su extensión, en las primitivas ceremonias que los antropólogos nos dicen que existieron desde los albores de la humanidad. En ellas, nuestros antepasados danzaban y danzaban, entonando breves salmodias, en torno a un objeto físico o psíquico. En esos rituales, los sistemas de comunicación eran intrafuncionales, es decir, o todos bailaban, o todos se sumergían en el mismo espíritu participativo (Oliva y Torres, 2000, p.13).

El ser humano se inicia en lo desconocido por medio de la magia y el ritual, creando unos códigos de conducta que sientan las bases del comienzo de un espectáculo donde se alterna el canto, la danza, la música, los sonidos y la palabra. Para Alzate (2007) “Aquellos actos que definían etapas fundamentales en la vida de los hombres estaban provistos de una ritualidad especial donde participaba la comunidad. Este sistema de valores mágico-religioso estaba profundamente vinculado con su necesidad de controlar

las fuerzas de la naturaleza” (p.105). En estas ceremonias no existe la razón objetiva del hecho. Todo se crea a partir de la intuición humana en un dejarse llevar por la colectividad y la imitación de los otros o de la personificación de los animales y de la naturaleza. La razón que les llevó a tales comportamientos debió ser el razonamiento de poder interferir en el medio, no por el uso físico de la fuerza, sino a través de la mente, en un intento de desarrollar la energía que cada individuo posee. Se tuvo la creencia que el ritual era un vehículo para alterar la naturaleza y el tiempo, para controlar lo incontrolable o para que fuerzas superiores, divinas, concedieran deseos a los humanos, es decir, satisfaciendo la voluntad humana.

¿Entonces dónde está la frontera entre el rito, la teatralidad y el teatro? Se puede considerar que ritual y teatralidad están estrechamente relacionados porque carecen de un texto. No se está representando una historia de ficción. Se está viviendo la realidad, la autenticidad del momento, aunque se utilice una utilería propia del hecho escénico. Sobre esta particularidad de Vicente (2017) afirma:

El ritual, que está en discusión sobre si es propiamente teatro o no, tiene una serie de elementos espectaculares, como máscaras, escenogramas, acciones, etc. (lo que le asemejaría con el teatro), pero, en realidad, se trata de una ceremonia o actividad social en la que el espectador en realidad no es tal sino que participa como creyente, en donde se repite un relato colectivo (no existe propiamente la fábula), y que no se representa sino que se vive (lo que lo relacionaría con la teatralidad) (p.28).

Por tanto, si el Teatro tiene un origen posterior al rito, es el teatro el que se nutre de elementos y de la praxis del rito. El rito contiene a su vez teatralidad por el uso de artilugios que le fijan una estética particular, y porque todas las personas que toman parte

del ritual están conformando ese rito. En el teatro convencional no ocurre esto. Son los actores los que realizan la acción, los ejecutantes de la pieza teatral, el público es secundario, solo observa la acción, no se inmiscuye en ella, ni la altera, ni la vive en primera persona. Llinares (2006) lo explica así: “Esos espíritus de los héroes y antepasados que se aparecían recubiertos de máscaras, han dado origen al teatro” (p.286). Lo que el rito y el teatro tienen en común es la personificación de los fenómenos de la naturaleza, y de ahí surgen las primeras historias, fabulas o leyendas, que el teatro convertirá en mitos.

A continuación, se muestra parte del ritual dedicado al dios Dionisos, figura fundamental en la concepción del teatro griego. Este fue engañado por los titanes, atrayéndolo con sonajeros para darle muerte:

Pasando el mito al ritual, encontramos que los cretenses celebran un festival bienal en el cual la pasión de Dionisos se representaba en todos sus detalles. Todo lo que había hecho o sufrido en sus últimos momentos se escenificaba ante los ojos de sus adoradores, que desgarraban con sus dientes un toro vivo y corrían por los bosques dando alaridos frenéticos. Al frente de ellos llevaban una cajita que se suponía contener el sagrado corazón de Dionisos, y los sones salvajes de flautas y platillos imitaban los sonajeros con los que el dios niño había sido atraído a su perdición. (Frazer, 2006, p.447).

En la Grecia antigua, las personas practicaban el libre albedrío como en la más lejana y perdida noche de los tiempos: a través de la magia del ritual chamánico. Las bacanales de Dionisos eran pura energía del ser humano como animal y naturaleza, una conexión con lo trascendental y lo divino. Dionisos venció a la muerte porque, aunque

los titanes se comieron su cuerpo no lograron devorar su corazón. Resucitó y con él revivieron las fuerzas ocultas de la naturaleza, es decir: lo sagrado de la inmortalidad. Por esta razón existe algo de sagrado en el ritual, en el arte, porque proviene de la energía misteriosa de lo imperecedero, de lo que logra sucumbir a la muerte, que es, sin duda alguna, el misterio entusiasta, más ansiado por el ser humano.



Figura 2. Máscaras griegas utilizadas en el teatro. Recuperado de: <https://casamontessori.edu.co/taller-1-grecia-semana-del-12-al-16-de-febrero/>

La primera etapa del teatro griego no atendía a unos hechos escenificados tal y como se comprende el teatro actualmente. Las historias de los mitos o dioses fueron hechos narrados por un coro que, según Rodríguez (2012) “estaba formado por sus devotos” (p.3). Este coro recitaría en forma de salmodia y letanías improvisadas, capítulos de la vida y gestas del protagonista, que el público convocado escucharía. Con el tiempo

aparecería la figura del exarconte, un miembro del coro que rompe con este y comienza a dialogar un parlamento distinto, creando una alternancia en la arenga. El primer actor fue introducido por “Tespis” (Suárez, 2017) para que el coro pudiera tomar un descanso y portaba una máscara, que según la creencia popular su uso le convertía en la divinidad representada (Portales, 2018).

Se puede afirmar que el origen del teatro parte de la improvisación. La actuación se manifiesta como culto o intento de homenajear a una divinidad. El cuerpo humano se exterioriza mediante la danza, el canto y la música. Por tanto, los ejecutantes utilizan la expresión corporal como instrumento principal. Se incorporan elementos ornamentales como las máscaras. Y más tarde se introduce la palabra. Con el paso del tiempo los textos dejan de ser improvisados, y se escriben las primeras tragedias y comedias, instaurándose el oficio de poeta en la antigüedad clásica.

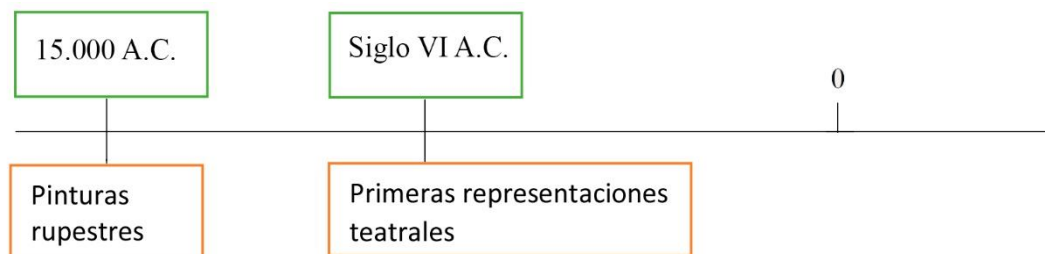


Figura 3. Cronograma año 15.000 a.C.- Siglo VI a.C. Fuente: Elaboración propia.

1.2. POÉTICA ARISTOTÉLICA: CONCEPTOS DE MÍMESIS Y CATARSIS

En la antigua Grecia se ha visto como va surgiendo el teatro, dejando atrás el ritual mágico. El público deja de participar en el rito para dar paso a la convención teatral y situarse como observador de la representación. Precisamente como afirma Vélez (2015)

“El término griego theátron –teatro– significa el lugar desde donde se ve o contempla algo” (p.35).

Se configuran dos estilos teatrales que proceden del culto religioso y de los *comos* festivos: La tragedia heredera del ditirambo: danza y cantos, donde se invoca al dios Dionisos “debido a que es considerado como la personificación de todas las fuerzas misteriosas, bienhechoras y aterradoras de la naturaleza por su carácter de excesos y abundancias” (Mora, 2013, p. 75-76). Y las comedias de los himnos fálicos en honor al dios Fales. Ambas son producto de lo que conocemos como mimesis o imitación. Aristóteles (trad.1974) en su tratado sobre teatro dice: “La epopeya y la poesía trágica, y también la comedia y la ditirámica, y en su mayor parte la aulética y la citarística, todas vienen a ser, en conjunto, imitaciones” (Poética, 1447a 14-16). Se crea una ficción que nace de la imitación de la realidad, de los hechos y sucesos que pueden acaecer a las personas. Para crear una ficción se imita la realidad, se imita una acción, se imita una situación y se lleva al escenario. Lo que está ocurriendo en ese momento sobre las tablas de la escena no es real, no es la vida misma, es tan solo una imitación de lo real. Se ficciona una historia atendiendo a un patrón posible en la realidad para dar la sensación de veracidad.

La imitación es una característica propia del ser humano según la teoría aristotélica que se realiza desde la más temprana edad. Como esto es un hecho natural, todos los seres humanos entienden ese código y pueden disfrutar de lo imitado al reconocerlo. Incluso, pueden apreciar por su forma, color, movimiento o discurso, algo que no conocían con anterioridad y razonarlo. Por tanto, en nuestra metodología se implantará no el concepto purista de mimesis aristotélica, sino la imitación de la naturaleza y de las obras contempladas como base de nuestro trabajo. Como apunta Otálora (2016), se ha de “destacar que la mimesis tiene una cualidad referida a su

posibilidad de acción, no solo en el arte, lo cual la hace muy importante, sino en la escena social” (p.7). Es importante orientar la labor formativa del alumnado en la transversalidad del aprendizaje multidisciplinar. La mimesis y el teatro físico dotan al alumno de herramientas eficaces para entender el arte, y despertar su sensibilidad ante el mundo que le rodea.

Aristóteles está convencido que el texto va unido a la acción. Cuando en la antigüedad clásica se narra la historia de un mito, a través de la interpretación actoral, se realiza por medio de dos canales: el de los gestos y el de la palabra, que llegan al espectador por los sentidos de la vista y el oído. El espectador está recibiendo la historia que se quiere contar imitada de la realidad, tan parecida a esta, que entra en el juego de la ficción y logra empatizar con los personajes como si lo que está viendo y oyendo fuese real.

Este acto de empatía con el personaje es lo que le acerca al concepto de *catarsis*, “del griego κάθαρσις *kátharsis*, purificación” (Fernández y Hernández, 2016, p.2). Que se puede definir como la purificación mental, corporal y espiritual de las pasiones. Un intento de redimir a los hombres al observar sus bajezas proyectadas en los otros: los actores. Mediante esa finalidad didáctica de la tragedia, el espectador aprende de los errores fatídicos de los personajes en la ficción para no cometer esos actos en la vida real. Por tanto, podemos afirmar que el teatro en Grecia tiene como objetivo educar, es decir, tiene un propósito didáctico para con el espectador y la sociedad en general. Por una parte, es una herramienta comunicativa que narra una historia. Simultáneamente es instructora de una moral y una ética. Para Aristóteles cobra importancia la idea de “ejercitar primero a los niños y luego a los hombres en la contemplación de obras miméticas, como la música, la poesía y la tragedia, es una manera de contribuir a la educación de la polis, a la formación de la ciudadanía” (Castillo, 2006, p.59). En el presente, acostumbrar a los

niños a trabajar con obras de arte presupone la apertura de nuevas perspectivas para la comprensión global del entorno y del mundo. Si desde la infancia se establece el hábito de familiarización con obras artísticas, se consigue desarrollar aspectos más creativos de la personalidad.

1.3. LA TRAGEDIA GRIEGA

Aristóteles no comparte la mala opinión que Sócrates (470-379 a.C.) y Platón (427-347 a.C.) tienen de las artes plásticas en general, por el engaño de la ficción que resulta de ellas y de la poesía o el teatro en particular, por su escaso provecho para la cultura. Por esta razón, les corrige en la Poética. Puesto que el poeta debe imitar una acción, no sólo ha de contar una historia, debe también concordar la acción del personaje con sus palabras, lo cual, es parte de un proceso intelectual y filosófico, ya que, en vez de ser un fraude, la tragedia genera unas sensaciones en las percepciones del espíritu, mediante la catarsis, que al pasar por el filtro del intelecto ayuda a mejorar nuestra moral y ética.

Tanto es así que, Aristóteles entiende que hay dos formas de relatar un suceso. La primera es mediante la narrativa y la segunda es a través del modo dramático, y a su vez, dentro de este último, se ha visto que existen dos géneros principales, la comedia y la tragedia. Ambos géneros narran historias y se interpretan, pero las temáticas y las formas de representación son completamente diferentes. Cabe señalar que muchos filósofos se posicionan en contra de la comedia porque esta, con sus temas burlescos y grotescos, convertían al actor en una caricatura misma de lo humano. Las facciones trasmutan en fealdad, producto de la risa, y además, versan sobre temas comunes y populares que para los eruditos eran sinónimo de vulgaridad, por esta razón, la tragedia es más apreciada.

Para Aristóteles la comedia es un género menor en donde se imita a los hombres inferiores. Por el contrario, la tragedia, al dirigirse a los hombres más distinguidos; y tener una mayor unidad y magnitud, en cuanto a la imitación de una sola acción, es la que mejor alcanza su fin y debe ser, por tanto, considerada el género mayor por excelencia. En la tragedia se narra la historia de un mito a través de la palabra tomada del texto de los poetas.

Aristóteles señala y define lo que es la tragedia y a qué atiende:

Es, pues, la tragedia imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies de aderezos en las distintas partes, actuando los personajes no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones (Poética, 1449b 24-28).

Una acción esforzada determina que proviene de una imitación específica. Por tanto, una acción física: la representación, y no un simple relato de esa acción. A su vez, tiene el objetivo de sumergir al espectador en la catarsis por medio de la compasión y el temor. Es decir, que ayude a este, a empatizar con el personaje porque lo siente cercano y comprende que sus desdichas le pueden suceder a él. Aristóteles contempla la tragedia como la imitación de una acción humana que narra una historia o mito con un sentido didáctico, ya que el ser humano tiene la cualidad de identificarse con otros seres vivos y ubicarse en la situación del otro. De este modo, el público es capaz de hallar unas enseñanzas en la tragedia que le ayudan a convertirse en individuo social, y entender los peligros que podrían acaecer al desobedecer las leyes que rigen la sociedad.

La tragedia griega tiene una estructura dividida en tres partes. La primera es la presentación de la historia y de los personajes; la segunda el nudo de la acción, que es el problema principal y la tercera parte es el desenlace o la solución al problema planteado en el nudo, donde se resuelve el conflicto del personaje principal. Esto se ejecuta mediante imitación de una acción representada por los personajes que cuenta con dos elementos: carácter y pensamiento. Estas singularidades definen al personaje y lo diferencian del resto, a la vez que repercuten en los hechos convirtiéndolos en únicos.

Y, puesto que es imitación de una acción, y ésta supone algunos que actúan, que necesariamente serán tales o cuales por el carácter y el pensamiento (por éstos, en efecto, decimos también que las acciones son tales o cuales), dos son las causas naturales de las acciones: el pensamiento y el carácter, y a consecuencia de éstas tienen éxito o fracasan todos. Pero la imitación de la acción es la fábula, pues llamo aquí fábula a la composición de los hechos, y caracteres, a aquello según lo cual decimos que los que actúan son tales o cuales, y pensamiento, a todo aquello en que, al hablar, manifiestan algo o bien declaran su parecer. Necesariamente, pues, las partes de toda tragedia son seis, y de ellas recibe su calidad la tragedia; y son: la fábula, los caracteres, la elocución, el pensamiento, el espectáculo y la melopeya. El más importante de estos elementos es la estructuración de los hechos; porque la tragedia es imitación, no de personas, sino de una acción y de una vida, y la felicidad y la infelicidad están en la acción, y el fin es una acción, no una cualidad (De poética, 1449b36-1450a18).

La tragedia, por tanto, imita una acción donde encontramos seis elementos, de los cuales, cuatro son los que realizan dicha imitación: la fábula que son las palabras; la

elocución que es la forma de ordenar esas palabras; el espectáculo que es la globalidad de la obra y la melopeya, a la que Trueba (2003) define como la “composición del canto” (p.67). Aristóteles incide en el hecho de que la tragedia griega contiene otras artes como son la música, la poesía y la danza. Cohesiona varias artes en una sola, que es la tragedia. Y esto nos lleva a la idea que siglos después desarrolló Richard Wagner (1813-1883) en su concepción de “Gesamtkunstwerk” u “Obra de arte total” donde seis artes: música, danza, arquitectura, pintura, escultura y poesía; unidas entre sí, y siendo practicadas al unísono, conformarían una única obra de artística.

El quinto y sexto elemento son los caracteres y el pensamiento. La imitación se realiza mediante los personajes, aunque interpretados por los actores. Los personajes son creados en base a una psicología que ha de ser coherente. Deben evidenciar los rasgos del carácter y pensamiento para completar su temperamento. De esa forma los poetas en el proceso de concepción el personaje, realizaban un estudio filosófico de los rasgos identificativos de estos, para que tuviesen credibilidad. A partir de la creación de un perfil, se concretiza mediante la palabra, qué es lo que piensa y siente el personaje. Por tanto, la palabra adquiere un status significativo, lo que importa es lo que el personaje dice, para conformar el mito. La historia pasa de la tradición oral a ser escrita. Las acciones de los personajes quedan reflejadas en las palabras que componen la dramaturgia teatral. Por tanto, en el teatro griego se da gran importancia a los poetas, ya que los escritores son los artífices del texto, y los actores son meramente ejecutantes de dicho texto. La tragedia se conserva más allá de la interpretación porque está sustentada por el manuscrito. Existe y perdura sin la necesidad de la oratoria porque queda recogida en el texto, del cual emana la interpretación. Esta es la clave para comprender por qué durante siglos el hecho teatral es asociado al texto antes que a la acción o la interpretación actoral.

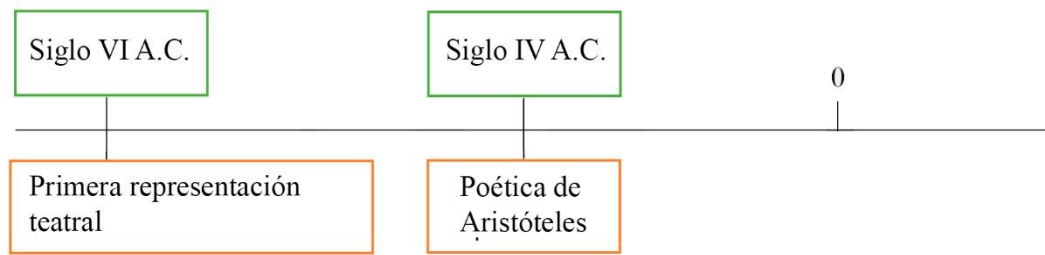


Figura 4. Cronograma evolución teatral de los siglos VI-VI a.C. Fuente: Elaboración propia.

1.4. EL MIMO Y LA PANTOMIMA EN ROMA

La cultura latina o romana comenzó un periodo de expansión por el continente, asimilando la cultura de otros pueblos, entre ellos el griego. Por esta razón conocemos el término de civilización grecolatina (Bancalari, 2007). Se fusiona la interpretación actoral en la creación de nuevos espectáculos, como las luchas de gladiadores en el circo romano. Hicieron una aportación significativa al teatro: la pantomima. Es destacable en este género, como explica Cervera (1993), que es una “representación teatral realizada por medio del movimiento y el gesto y, naturalmente, sin palabra” (p.103). Aunque fueron actores griegos quienes la introdujeron en Roma, según Martínez (2016) “La pantomima florece en Roma especialmente a partir del 22 a.C., fecha de la introducción entre los romanos de este tipo de danza y de la creación de la pantomima romana” (p. 198). La pantomima se recrea en las plazas de pueblos y ciudades. Se nutre de la danza, la acrobacia, los malabaristas, funambulistas, y magos que entretenían con sus trucos. Se fundamenta en la actividad física y corporal del actor, como arte predecesora del teatro físico, el circo, el teatro de calle y la performance del siglo XX (Corrêa, 2006). Antes de que esto suceda es relevante analizar la influencia de la pantomima en la Edad Media y en la comedia del arte.

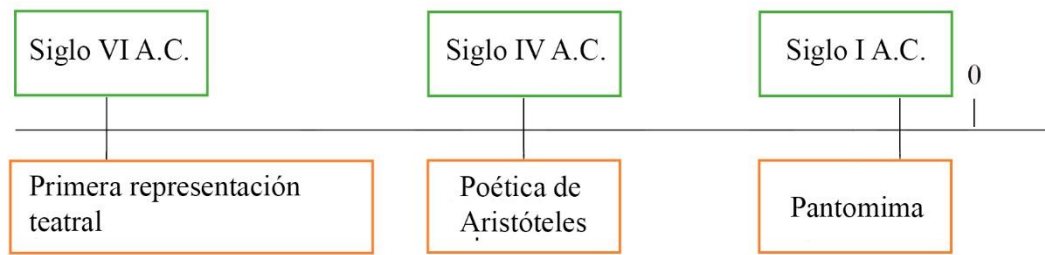


Figura 5. Cronograma evolución teatral de los siglos VI-I a.C. Fuente: Elaboración propia.

1.5. LA ESCENA MEDIEVAL Y LA COMEDIA DEL ARTE EN EL RENACIMIENTO

Durante la Edad Media el teatro intenta ser concebido de forma radicalmente opuesta al teatro de la Antigüedad Clásica. La Iglesia católica quiere evitar cualquier rastro atribuido a la mitología pagana, y se refugia en su propia religión monoteísta, creando un rito propio: la misa, donde el sacerdote como actor encarna a Dios en el escenario-altar de la Iglesia frente a los feligreses que asisten como público. Sin embargo, no logra desprenderse en el esquema heredado de Grecia.

En general, muchas cosas del ritual de la misa solemne recuerdan el drama musical del ritual griego, sólo que en Grecia todo era mucho más luminoso, más solar, en suma, más bello, pero también, en cambio, menos íntimo, y estaba desprovisto de aquel simbolismo enigmático e infinito propio de la Iglesia cristiana (Nietzsche, 1995, p. 211).

El rito eclesiástico copia la estructura del teatro, pero deja constancia sobre la veracidad de lo acontecido. No es un hecho imaginativo que el cuerpo de Cristo y el Espíritu Santo estén presentes. Por lo cual, para la Iglesia no existe teatro. Lo que hace es

introducir en la escena medieval lo que sí considera el teatro religioso como son los autos, los misterios, los dramas litúrgicos etc. Tratando de evitar cualquier atisbo de verisimilitud con el teatro pagano de griegos y romanos. Aunque fuera de este ámbito, también se representa en boca de los juglares el drama profano, pastorales, danzas macabras, farsas, mimo y pantomima, entre otras. Para entender este hecho se debe recordar, que la caída del Imperio romano de occidente en el siglo V de nuestra era supuso el desmoronamiento de una civilización, y con ello la pérdida de la identidad cultural.

En Occidente las invasiones bárbaras generan nuevos mapas políticos en las antiguas provincias del Imperio y Roma termina perdiendo el poder mantenido durante siglos sobre el mundo mediterráneo, llevándose consigo en su declive a la cultura sobre la que se sustentaba, así como el uso y el conocimiento de la lengua (Corvo, 2006, p.54).

Esta situación pone de manifiesto que los comediantes y actores locales escenifican farsas sobre los antiguos mitos de una forma cómica, restando importancia a lo sagrado, y pasando la censura del clero. Otros grupos de titiriteros se trasladan de un lugar para otro realizando sus representaciones, pero tendrían un problema para comunicarse, dada la variedad de lenguas y dialectos existentes. Por esta razón, es lógico pensar que los espectáculos montados por compañías itinerantes, tuviesen un aspecto, donde la mímica y la gestualidad cobrasen relevancia sobre la palabra. El uso de las representaciones pantomímicas según (Perea, 2004) tuvo tanto éxito que abarcó incluso, temas litúrgicos y de la fe cristiana, pero de un modo hilarante y sacrílego en ocasiones. Lo que llevó con posterioridad a la prohibición de estas pantomimas por parte de la Iglesia.

La fiesta del carnaval tiene su origen pagano en la Saturnalia romana, donde según Frazer (2006) “Los amos cambiaban su puesto con los esclavos y les servían” (p. 658). Es decir, este intercambio de personalidad, es un cambio de rol que tiene cierta similitud con el hecho dramático. Hay un juego de identidad entre los sujetos.

El carnaval logró evadirse de la censura mediante su cristianización. Su significado etimológico proviene de las palabras latinas *carnis* y *levamen* que se traduce por *dejar la carne* (Lozica, 2007). La fiesta era consentida a cambio del ayuno cuaresmal. Generándose de forma espontánea un espacio para la risa, donde lo popular, lo humilde, grotesco y vulgar se aúnan generando una celebración con su ámbito de lo cómico y lo festivo como nos dice Bajtín (1988):

El carnaval ignora toda distinción entre actores y espectadores. También ignora la escena, incluso en su forma embrionaria. Ya que una escena destruiría el carnaval (e inversamente, la destrucción del escenario destruiría el espectáculo teatral). Los espectadores no asisten al carnaval, sino que lo viven, ya que el carnaval está hecho para todo el pueblo. Durante el carnaval no hay otra vida que la del carnaval. Es imposible escapar, porque el carnaval no tiene ninguna frontera espacial (p.9).

El carnaval goza un sentido parateatral en el hecho de la transformación de unos en otros, por medio del disfraz y la máscara (García-Valdés, 1997). Nuevamente, la música, el baile y toda la actividad teatral en el campo de lo corporal vuelve a resurgir. Y es aquí junto con la esencia de la fiesta carnavalesca y la pantomima, donde hace su aparición la comedia del arte, que es la comedia de la improvisación, con solo un pequeño guion llamado cañamazo o canovaccio (Doménech, 2005). A diferencia de la tragedia griega, la comedia del arte le resta importancia al texto y dota la escena de dinamismo corporal

y visual. El espectáculo se genera espontáneamente a partir de improvisaciones que son realizadas por los actores. La historia dramática es contada al público, mediante un juego escénico de lo físico que entraña malabares, equilibrismos, magia, acrobacias, música y baile.

La comedia del arte, que surge en un momento en que el teatro erudito estaba anquilosándose, pues el movimiento en el escenario era casi nulo y se privilegiaba el aspecto auditivo. Así, con la comedia del arte los actores devolvieron al teatro la acción visual, introdujeron la mímica, el gesto, la representación (Pérez, 1998, p.25).

La comedia del arte introduce un repertorio basado en la cualidad visual del teatro acrobático que prima por encima de la narrativa escrita. Como plantea (Rudlin, 2002) la comedia del arte es la comedia de los comediantes. La base son los actores y sus recursos físicos que permiten improvisar las escenas del divertimento; por tanto, se puede ubicar en la Edad Media, la antesala de lo que en el siglo XX se conoce como teatro físico. Este modo de hacer teatro queda fuera de los preceptos estipulados por la Iglesia, al margen de la religión, para dejar a un lado lo divino, centrándose en lo terrenal del individuo, en sus pasiones y en la forma de abordar la vida.

La comedia del arte contiene unos personajes tipo que de forma simbólica representan parte del entramado cultural del pueblo italiano.

Ellos contribuyeron de forma definitiva a que la sociedad en su amplitud y variedad se viera representada en el teatro, al ser capaces de erigirse en prototipos sociales, lingüísticos o regionales. Y ello porque ya la comedia del arte italiana que surge

hacia la mitad del siglo XVI se presenta como una encarnación de aspectos típicos de diversas ciudades: Pulcinella representará la miseria y nobleza de Nápoles; Arlecchino es la máscara de Bérgamo, como Pantalone lo es de Venecia y Balanzone de Bolonia, entre otros, (González, 2005, p.102).

Estos personajes tipo conforman un arquetipo de caracteres que visten de forma simbólica y portan máscaras que definen al personaje. Según (Laguado, 1966) el número de personajes en la comedia del arte oscila entre cinco y trece: Arlequín, Brighella y Polichinela son los llamados zanni o criados; Colombina, Esmeraldina, Corallina son las soubrettes o criadas, novias de los anteriores; Pantalone es un comerciante avaricioso; el Doctor que es muy rimbombante; dos parejas de enamorados formados por un novio tímido y otro más atrevido; y por dos novias, una afanosa y la otra cariñosa.



Figura 6. Máscaras de la comedia del arte. Recuperado de:
<http://tomasoryanart.com/mascaras/>

En la comedia del arte, el personaje es un estereotipo universal, al igual que el coro de la tragedia griega es un personaje colectivo, es decir, carecen de psicología propia (Koss, 2009). Esta idea de un carácter estandarizado va ser rescatada en el transcurso de

esta tesis como la matriz para asentar las bases sobre el código de interpretación de nuestro alumnado. Se busca definir el dinamismo que portan los colores y la sensación que estos producen a partir de la construcción de un modelo global de caracteres y movimientos. Por otra parte, la practica improvisadora que se realiza en la comedia del arte es muy interesante para trabajar en el aula. En este sentido, la improvisación ayuda a desarrollar el potencial comunicativo del alumno actor, lo que “permite que los actores inventen y se proyecten realmente, de manera espontánea, sin imitaciones que no sean voluntarias” (Renaudin, 2012, p.3). Por ello, se considera necesario el uso de la técnica de la improvisación para desarrollar el potencial imaginativo del alumnado al tratar temas abstractos a los cuales está menos acostumbrado.

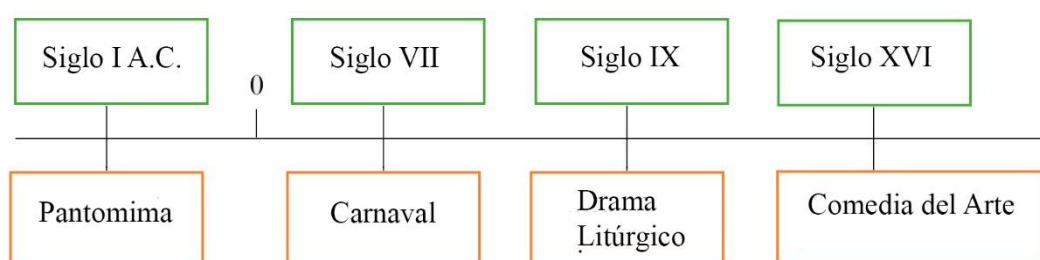


Figura 7. Cronograma evolución teatral de los siglos I a.C.- XVI. Fuente: Elaboración propia.

1.6. BARROCO: SIGLO DE ORO Y TEATRO ISABELINO

Los grandes protagonistas de esta época son dramaturgos de la talla de Lope de Rueda (1510-1565); Miguel de Cervantes (1547-1616); Lope de Vega (1562-1635); Tirso de Molina (1579-1648); Calderón de la Barca (1600-1681), por citar algunos. Sus figuras son emblemáticas en el estudio del teatro áureo, conocido como teatro barroco español en la península y en ultramar. Por otra parte, en el teatro isabelino inglés destacan Thomas Kyd (1558-1594), William Shakespeare (1564-1616), Christopher Marlowe (1564-1593)

y Ben Jonson (1573-1637). Y en Francia Pierre Corneille (1606-1684); Jean-Baptiste Poquelin -Moliere- (1622-1673); o Jean Racine (1639-1699).

Durante este periodo el teatro que se hace mantiene ciertos rasgos con la poética aristotélica, como son la mimesis y la verosimilitud.

En este aspecto, a nivel cronológico, no son significativos las actuaciones de esta época puesto que solo se ha encontrado destacable las figuras del bufón y el clown, herederas de la pantomima y la comedia del arte. Bufones y clowns o payasos se integran en el teatro barroco (Lobato, 1994). Con la intención de divertir, pero también la de mantener las leyes del decoro.

No estamos ya ante los juegos gestuales y verbales de un payaso, por muy vagamente inquietantes que éstos pudieran parecer, sino ante un ejercicio intelectual, el del loco a sueldo, a quien se le paga, en un mundo profundamente corrupto como el que se refleja en el teatro isabelino, por decir la verdad que el sabio no se atreve a decir (Ladra, 1997, p.263).

Las normas del decoro pedían que el lenguaje del teatro no fuese ofensivo o vulgar. Sobre este fenómeno, Lauer (1996) apunta: “Los personajes observan la ley del decoro y se ajustan a estrictos modelos de conducta” (p.55). Por esta razón, seguramente a la hora de utilizar parlamentos jocosos u ofensivos, los dramaturgos recurrieran al bufón y al clown. Ya que estos, como se ha visto durante la Edad Media, eran los habituales en representar mediante la pantomima y la farsa, las temáticas más insultantes.

De este hecho, se puede entender otra razón de por qué el teatro está más arraigado al texto y la narrativa. Ya que el teatro físico parece asociado a la incorrección, a diferencia del textual que es más propio de lo riguroso y lo normativo.

Se va a destacar la creación de códigos que el público conocía, a través del color para aportar significados a los personajes y la trama. Estos colores se muestran en la escenografía, vestuario y utilería de las piezas representadas (Colomina, 2019).



Figura 8. Cronograma evolución teatral de los siglos XVI-XVIII. Fuente: Elaboración propia.

1.7. EL ROMANTICISMO

De los datos aportados hasta el momento se comprende que a lo largo del tiempo el teatro se desliga de su origen de rito pagano y teatralidad. Realiza una trayectoria autónoma, pero las elites imperantes en la sociedad marcan su ritmo. El apelativo intelectual, el texto formal, lo que es considerado serio, es un intento de instruir a través de la moral. Por otra parte, las manifestaciones festivas, la comedia, lo jovial, todo lo relacionado con el cuerpo, parece tener mayor relación con los impulsos humanos, por tanto, no está bien considerado. Un ejemplo de esto, es la ópera bufa francesa, de carácter cómico, que tiene su precedente en la “comedia del arte” (Vené, 1935, p. 33). A los intérpretes de la comedia bufa, como relatan (Oliva y Torres, 2000) se les prohibió el uso de la palabra y el canto, por considerarlos una mofa a la ópera tradicional. Relegando su arte a la música instrumental y la mímica. Los eruditos de aquel entonces convinieron que lo popular y satírico no tenía cabida en lo que se consideraba el arte noble, dentro de unos parámetros socialmente aceptables. Por esta razón, se va a analizar las figuras Richard

Wagner y Friedrich Nietzsche para entender el cambio que supusieron en la actividad escénica.

1.8. RICHARD WAGNER

Richard Wagner fue un compositor, ensayista y dramaturgo del Romanticismo. Estaba firmemente convencido de la necesidad de cambiar la sociedad porque en su opinión, esta era injusta. Cuando Wagner (1997) afirma: “La concepción de la sociedad, luego que ella no comprende aun plenamente la esencia del individuo y su propia formación desde esta esencia, es en consecuencia limitativa y represiva” (p.177). Viene a significar que la sociedad tiene una estrecha moral muy puritana por culpa de la religión y no otorga autonomía al individuo para desarrollarse con plena libertad. Ya que el estado y la Iglesia han regido una serie de normas, que impiden a los seres humanos relacionarse de igual a igual. Generando una sociedad despótica, vacua y artificiosa.

Vemos en la terrible depravación de las costumbres de nuestro estado social actual, indignante para todo hombre verdadero [...] Sólo la abolición de la inhumana desigualdad de los hombres en su situación en relación a la vida puede producir el resultado pensado de la pretensión de autolimitación, y en verdad por la factibilidad del amor libre (Wagner, 1997, p. 324).

Wagner es un firme defensor del romanticismo y por ende de la libertad individual de las personas, está convencido de la necesidad de una revolución social y política, pero para alcanzar este resultado, la revolución debe comenzar en el ámbito artístico, ya que una sociedad depravada únicamente puede generar un arte viciado. Defiende su teoría de

Gesamtkunstwerk: Obra de arte total. Innovando la escena teatral, sinónimo para él de la tragedia griega donde puede aunar todas las artes en una sola: la Opera. Esta idea la refleja en un símil donde compara al músico y al poeta con dos médicos. Y el arte escénico con un enfermo. Solo si los dos médicos trabajan conjuntamente, logran la cura (Wagner, 1997). Se hace latente la necesidad imperante de unir las artes en una sola, para evitar que las artes en general, no solo la teatral, se extinga. Advierte que las artes por sí solas tenderán a desaparecer o no se expresará la total capacidad de su rendimiento. En cambio, unidas entre sí son la perfección, puesto que unas interferirán con las otras y funcionarían al unísono como una máquina perfectamente encuadrada para el disfrute. Este pensamiento influye en el acometimiento de las artes durante el siglo XX. Algunas de sus ideas se materializan en la actualidad, con la práctica interdisciplinar del performance. De hecho, Wagner (1997) comprende que el público de su época no está preparado para apreciar el valor de la unificación de las artes, y así lo explica cuando dice: “El público de nuestros teatros no tiene necesidad alguna de la obra de arte; ante la escena, él quiere distraerse, pero no concentrarse; y al buscador de distracción le son necesarios los detalles artificiales, mas no la unidad artística” (p341). Hay quien sí comprende las novedosas apreciaciones que intenta transmitir el autor, su intento de renovación y le apoya, aunque finalmente no lleguen a entenderse. Es Friedrich Nietzsche, contemporáneo suyo, quien comienza por estudiar a Aristóteles para comprender por qué nace el teatro y cuál debiera ser su función artística y social. En su empeño no tratará de dotar al teatro de nuevas reglas, sino despojarlo de lo que le sobra y añadir lo que necesita para adentrarse en lo que es su verdadera esencia.

1.9. FRIEDRICH NIETZSCHE

Friedrich Nietzsche (1844-1900) fue un filósofo, músico y poeta alemán, muy crítico con la religión. Entendía que esta era un lastre para el desarrollo pleno del ser humano y por tanto de sus obras artísticas. Nietzsche aconseja a los artistas dar la espalda a la religión y regresar a su vínculo con la naturaleza para encaminar a la humanidad. Para Pérez-Estévez (2006), el propio Nietzsche, en relación al ser humano, sugiere que: “Como remedio a este sujeto que se encuentra aislado de su madre, la naturaleza, propone al sujeto artista con el fin de rescatar la esencial relación y dependencia del individuo con respecto a la Voluntad cósmica o Naturaleza” (p.36). Esta idea de la voluntad de rescatar lo cósmico o la naturaleza, a través del artista, se verá reflejada más adelante en los escritos teóricos de Antonine Artaud (1896-1948). El hombre se ha despojado de su condición natural y se encuentra convertido en un ser artificial. Lo que le hace sentirse perdido y vacío. Y el artista tiene la capacidad de invertir esta situación.

En su ensayo *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche es consciente que en la sociedad griega coexistían dos fuerzas imperantes que encarnaban las diferentes materias artísticas. Por un lado, estaba la música representada por el dios Dionisio y por la otra el arte figurativo por el dios Apolo. Estas habitaban de forma separada, cada una de estas divinidades poseía su campo dentro de las artes sin tener nada en común. Parecía como si lucharan entre ellas para constatar cuál era más importante o ganaba mayor número de adeptos en la antigüedad clásica. Al final de esta lucha no existió un claro vencedor, puesto que se fusionan. Originando el nacimiento de otro arte, la tragedia griega como la comprendía Aristóteles.

Con sus dos divinidades artísticas, Apolo y Dioniso, se enlaza nuestro conocimiento de que el mundo griego subsiste una antítesis enorme, en cuanto a origen y metas, entre el arte del escultor, arte apolíneo y el arte no escultórico de la música, que es el arte de Dioniso: esos dos instintos tan diferentes marchan uno al lado del otro, casi siempre en abierta discordia entre sí y excitándose mutuamente a dar a luz frutos nuevos y cada vez más vigorosos, para perpetuar en ellos la lucha de aquella antítesis, sobre la cual sólo en apariencia tiende un puente la común palabra “arte”: hasta que, finalmente, por un acto metafísico de la voluntad helénica, se muestran apareados entre sí, y en ese apareamiento acaban engendrando la obra de arte a la vez dionisiaca y apolínea de la tragedia ática (Nietzsche, 1995, p.40).

Para el autor, la tragedia griega nace porque los griegos son trágicos y pesimistas por sus vivencias en la guerra contra innumerables enemigos. Los griegos fueron un pueblo pensador, constantemente reflexivo. Saber que la vida tiene un final que llega con la muerte frustra el deseo de permanencia y, por ende, al no encontrarle más sentido a la muerte que el de finiquitar la vida no se entiende entonces el propósito de la vida. Nada tiene sentido. Y ya no solo por el tema de la muerte, cualquier proceso de búsqueda del entendimiento de las cosas va llevando a nuevas confrontaciones de la realidad. Al igual que ocurre con una matrioshka, se va mostrando que cuanto más vamos sabiendo, todavía más desconocemos. Por ello, es tan importante el elemento dionisiaco dentro de la tragedia griega, porque es el que hace a los hombres desconectar de la razón y la reflexión que a lo único que lleva es al dolor.

En la tragedia griega se aprecia la dualidad de lo dionisiaco y lo apolíneo. Dionisiaco es en referencia al dios griego Dionisio, y representa el espíritu de lo terrenal, lo incontrolado y lo no racional. Está emparentado con la música, que es, por tanto, un

arte abstracto, que penetra a través el oído. Representa la embriaguez de los sentidos. Al igual que la música, la danza también es considerada dionisiaca, al estar unida a esta por el ritmo. Lo dionisiaco es la disolución del ego, la parte perdida de la individualidad humana, que mediante la música y la danza ayuda, como si de un trance se tratara, a pasar a formar parte del todo, de la naturaleza misma. Desde el punto de vista de Nietzsche (1995) “«Titánico» y «bárbaro» pareciale al griego apolíneo también el efecto producido por lo dionisiaco” (p.58). La organicidad que representan la música y las exaltaciones de las artes físicas, como la danza, tienen una connotación negativa, por ser artes liberadoras de la mente que se substraen a lo corporal.

Apolo era el dios de las artes y la belleza, de ahí, el término apolíneo. “Apolo, en cuanto dios de todas las fuerzas figurativas” (Nietzsche, 1995 p.42). Representa la racionalidad, la figura. Encarna a las artes plásticas: pintura, escultura y arquitectura. Entendidas por el sentido de la vista por el cual podemos apreciar la belleza y la armonía de las formas. Esta diferenciación entre las artes con su analogía sensorial, cobra una gran importancia en el mundo occidental. Según (Espíndola, 2016) el oído, junto a los sentidos del gusto, el olfato y el tacto se relacionan con la parte más carnal del individuo. A diferencia de la vista que es un sentido más intelectual. El oído es el sentido que ayuda a la supervivencia del ser primitivo durante la noche, porque en la oscuridad no puede ver. Por este motivo, el oído se asocia a la oscuridad, al misterio y al temor. Y a una forma de vida humana más cercana a lo primario.

Ambos conceptos, apolíneo y dionisiaco, no son antónimos, son concepciones que en sintonía se complementan y conforman el eje fundamental de la tragedia griega: El equilibrio entre los sentidos y la razón. Lo que fue antónimo a la tragedia griega era Sócrates, y así lo afirma Nietzsche (1995): “Esta es la nueva antítesis: lo dionisiaco y lo socrático, y la obra de arte de la tragedia pereció por causa de ella” (p. 109). El filósofo

griego representaba lo racional en contraposición a la tragedia ática que es pasión. Su propia nominación indica que es la tragedia propia de los humanos. El arrebatado promulgado por Dionisos, donde el individuo se deja llevar por las pasiones y no por la racionalidad; donde el ser humano se funde con la naturaleza, es natural, vive en armonía con lo natural como otro animal. No existe el concepto de bueno o malo, el individuo actúa según su naturaleza, guiado por sus instintos, sin embargo, cuando entra la razón socrática en el teatro todo se destruye. Y lo intelectual toma poder sobre lo sensitivo. Sobre esta particularidad Nietzsche (1982) dice: “Yo intento averiguar de qué idiosincrasia procede aquella ecuación socrática de razón = virtud = felicidad: la ecuación más extravagante que existe, y que tiene en contra suya, en especial, todos los instintos del heleno antiguo” (p.39). Cuando el hombre se separa de la naturaleza, observa y adquiere conocimientos y los razona, se hace más crítico y comienza a establecer normas, leyes y códigos que son los que hacen perder la humanidad, transformándose en sociedad, atributo negativo y símbolo de la decadencia occidental. La tragedia griega pierde su parte dionisiaca, la música desaparece y la acción se subordina al texto teatral. Y es verdad que las palabras entran también por medio del oído. El problema radica en que los sentidos dejan de utilizarse por la intuición del hombre primitivo y se convierten en racionales. “Este drástico cambio impuso una nueva estructura en las tragedias, pues se construyeron para el entendimiento, para acceder a ellas por medio de la razón” (Espíndola, 2016, p.55). La razón, las ideas, el intelecto, lo real y verosímil son conceptos ligados al sentido de la vista.

La palabra griega *theoría*, de la que deriva directamente nuestra palabra «teoría», proviene de *theoros* (espectador) y está formada por *thea* (vista) y *horao* (ver). Es clara, pues, la vinculación del pensamiento especulativo con la experiencia visual.

La visión ha parecido, en modo metafórico o literal, el sentido más capacitado para dar cuenta racionalmente de la verdad (Galparsoro, 2013, p. 158).

La prevalencia de lo racional sobre lo intuitivo supone la fractura final de lo dionisiaco frente a lo apolíneo que permanece. Estas disertaciones van a suponer un cambio en el siglo XX. Hasta entonces las artes plásticas fueron entendidas como artes figurativas y por tanto concretas, pero con la llegada de las vanguardias las artes plásticas van a mutar en algunos ciclos hacia la abstracción.

Ahora es posible entender mejor la problemática de asimilación de la pintura abstracta. La vista, al no reconocer formas y figuras regladas, diluye la capacidad y el modo de razonar al que se está acostumbrado.

Si un individuo tiene cercenado el uso del instinto y los sentidos, es difícil que se deje llevar por la ensoñación del arte, por la energía que el arte en sí contiene. Esa energía del arte es pura metafísica, algo que escapa a la razón. Nace del interior de cada individuo, se puede explicar como la exteriorización de nuestro carácter primario. Por tanto, si entendemos el arte como el mecanismo comunicativo que hace aflorar nuestros sentimientos y emociones con el fin de plasmar nuestras vivencias, este debe nacer de lo dionisiaco, es decir, de lo más profundo de nuestra naturaleza, del instinto que todo ser humano contiene como el animal humano que es.

El movimiento romántico al que pertenecen tanto Nietzsche como Wagner, rompe con el neoclasicismo imperante de la razón, se nutre de la imaginación y la fantasía en posición opuesta al intelecto, ya que este no es la solución a la problemática del ser humano. También se caracteriza por la exaltación del individuo y los anhelos de libertad de las personas. El ser romántico busca la conexión con la naturaleza y el más allá, a través de los sentidos y la intuición, no del pensamiento reflexivo. El romántico tiene dos

vías de escape, la muerte como desconexión de la vida, y producto de la decepción del hombre por sus semejantes, y de la sociedad industrial donde la máquina reemplaza al humano. Y el viaje, que le llevará a conocer otras culturas y otras formas de hacer teatro. Impregnando la escena occidental contemporánea de parámetros con origen en lo ritual y en la idiosincrasia de otros pueblos.

Nietzsche y Wagner fueron trasgresores en su época. Que ellos hicieran estos postulados de vuelta a la tragedia griega pura, al rito, no era lo que estaban realizando sus coetáneos. A la inmensa mayoría en este momento lo único que le interesaba es que el teatro fuera una mera distracción, una excusa para evadirse de la rutina de la vida. El teatro que llenaba los teatros era un teatro burgués, con historias cómodas, y una interpretación melodramática, muy exagerada, impropia. Los actores interpretaban los personajes más como una caricatura que desde la óptica de acercarse al personaje real. Toda la interpretación estaba plagada de grandes suspiros, declamaciones, gritos, muecas, gesticulación exagerada con el propósito de hacer destacar al actor por encima del personaje. Es un teatro antinatural, donde todo es exageración, y por tanto, ridículo. Era un lugar de encuentro social, la gente iba al teatro a socializar. Las luces estaban encendidas y la gente hablaba durante la representación. De hecho, fue Wagner el primero en sumergir al público en la oscuridad para llevar el foco de atención al escenario, y de este modo ayudar a que el espectador se centrara en lo que se está dramatizando en el escenario. El teatro de entonces, no era el que ahora conocemos.

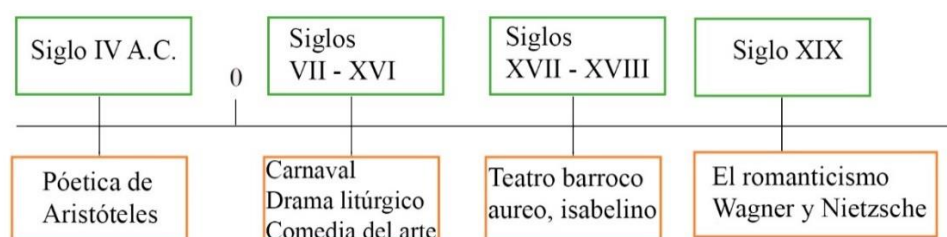


Figura 9. Cronograma evolución teatral de los siglos IV a.C.- XIX. Fuente: Elaboración propia.

1.10. LA DIRECCIÓN ESCÉNICA

Desde la antigüedad clásica ha existido la figura del maestro para abordar la puesta en escena de la obra y para guiar a los actores en su práctica, (Jory, 1966) afirma:

Cada obra fue interpretada por un grex un término que puede ser mejor traducido como "compañía". El prólogo de los Heauton Timorumenos, pronunciado por Ambibius Turpio, muestra que él era el jefe de una compañía en particular que actuaba compitiendo con otras compañías (p.102).

Sabemos que Shakespeare o Moliere dirigieron e interpretaron sus propias obras, pero el director teatral, tal y como se le conoce en la actualidad, nace en el siglo XIX con Jorge II duque de Meiningen (1826-1914). Su empeño se materializó en desarrollar los principios de la composición escénica mediante la subordinación y ordenación de los diversos elementos que intervienen en la representación. Entre ellos destaca un llamamiento al orden dirigido a los actores. Los cuales estaban acostumbrados a interpretar bajo la tiranía del primer actor o la primera actriz de la compañía que para su lucimiento personal dejaba de lado los principios de verosimilitud con la realidad. Meiningen era un hombre muy serio, militar, pero con grandes conocimientos en dibujo, música, arquitectura, poesía y pintura, lo cual favorece el resultado de sus producciones. Otorga gran importancia al uso de elementos realistas, incluso en los primeros ensayos proporciona las armas u objetos que los actores debían portar para que se fuesen familiarizando con ellos y que así su interpretación fuese más viva, más orgánica y natural (Galiano, 2008).

La figura del director de escena nace en el siglo XIX por un deseo de individualidad del momento. El artista bohemio tiene algo que decir, tiene la necesidad de expresar su ser interior y de mostrarlo al mundo. Es una forma de exhibición del alma, de una necesidad del reconocimiento del individuo que está vivo y antes de morir considera importante dejar su legado, su esencia plasmada en el arte. Ser reconocido, ya no como artista, sino como persona que ha estado en este mundo. Esto es un concepto muy parecido al que tienen los griegos, esa preocupación por dejar huella antes de morir. No es el *memento mori* ni el *memento vivere* del barroco. Es plasmar la esencia del sujeto mientras se está vivo. Es una forma de asentar el ego, curiosamente estos hechos suceden a la vez que hay una revolución en el campo de la psicología, mediante Freud (1856-1939) y la teoría del psicoanálisis. Esto ocurre bajo la corriente del romanticismo, heredera del triunfo de la Revolución francesa, estandarte de la democracia, y por tanto, con el triunfo del individualismo. La propia persona tratada como ciudadano, con una entidad propia que tenía el derecho de expresar sus propias opiniones, motivaciones, y estas ser respetadas. Un momento histórico donde las personas dejan de ser súbditos para convertirse en ciudadanos. Todos iguales, pero todos diferentes. Iguales en derechos y diferentes en actitud y pensamiento.

El romanticismo con su descubrimiento de la figura del artista, con su proclamación de la autonomía del arte, con su encumbramiento de la poesía, lo que propició el desarrollo de un tipo de producciones que cada vez se acercaban más a las aristotélicas y que empezaron a producirse al mismo tiempo que el teatro fue siendo capaz de esconder los recursos técnicos de la vista del público y de presentar acciones cada vez más verosímiles, cada vez menos artificiales. En el tránsito del romanticismo al naturalismo, apareció la figura del director de escena, que acabó

con las veleidades de actores y escenógrafos, y volcó la balanza hacia la puesta en escena rigurosa y fiel del texto. [...] Por otra parte, mientras el drama romántico pudo conservar aún ciertos elementos populares, en la época naturalista el gran público disfrutaba en las operetas, los melodramas, los espectáculos de *efectos*, o bien en las pequeñas salas donde se representaban farsas y comedias clásicas, en los cafés o en “*música-halls*”, abandonando el nuevo drama a la soledad de las salas minoritarias (Sánchez, 1999 p. 20).

El autor romántico representa la creación individual del artista, en una labor introspectiva de sentir lo que le ocurre a él, y expresar su vivencia en contraposición con el naturalismo, y su búsqueda por la imitación de la realidad. Una exposición tan imitadora que parece el hecho científico de retratar un suceso para extraer unas conclusiones.

Otra clave del naturalismo será la expresión del actor: manifestar las vicisitudes internas, sacar el genio, las ideas y los sentimientos que conforman la psicología del individuo. Logrando un retrato fiel y coherente de las necesidades del personaje.

El director de escena es la figura que logra aunar todos los oficios que tienen relación con el teatro mediante la perspectiva de la autoría. Es decir, el director de escena hace suya la obra, es el que elige el tema que quiere reproducir y la forma de representar y se nutre de los actores como instrumentos para lograr la conclusión de la pieza teatral. Contribuye a enriquecer la escena y la calidad y el prestigio de los trabajos exhibidos, factor al que hay que añadir la profesionalización de esos otros oficios circundantes como son los escenógrafos, iluminadores, regidores, técnicos y otros especialistas, además del nacimiento de escuelas de enseñanza, tanto de la parte artística del teatro como del aspecto técnico. Actualmente, existe una eficiente asociación de directores de escena y otras

organizaciones profesionales. En este sentido, se ha profesionalizado y dignificado la presencia del teatro en la sociedad (Pérez-Rasilla, 2001).

1.11. EL NATURALISMO. LA CUARTA PARED

Los directores naturalistas de finales del siglo XIX no consienten que los actores en sus declamaciones se dirijan a los espectadores, en vez, de hacerlo hacia los otros actores. Era absurdo que si se establecía un diálogo entre dos actores, que estos hablaran hacia el público e incluso que repitieran la secuencia o un parlamento para congraciarse con el espectador. Este modo de hacer teatro era lo más alejado de una imitación de lo real. Entonces, y nunca mejor dicho, apareció en escena André Antoine (Limoges 1858-1943).

De Antoine proviene el concepto de cuarta pared, que es una característica del teatro naturalista: el proscenio se consideraba como la cuarta pared de una habitación en la que se desarrollaba la acción dramática para que los actores pudieran acentuar la ilusión de realidad sin tener en cuenta la presencia del público que les observaba (Ceballos, 1992, p. 40).

Sin embargo, hemos encontrado evidencias que demuestran que en la comedia latina existe el llamado código de la néa o comedia nueva, de índole erudita a diferencia de otros tipos de comedia vulgar, en la cual está prohibido realizar parlamentos dedicados al público, y, por lo tanto, la dramatización se realiza entre los actores sin romper la cuarta pared (López, 2006).

El teatro naturalista sustituye los decorados compuestos de telones pintados por una escenografía en tres dimensiones que imitaba fielmente la realidad. Si se iba a representar un salón se disponía todo tipo de muebles y elementos decorativos, incluso la vajilla. Era necesario que además de que la interpretación actoral fuese correcta, la ambientación fuese totalmente realista y natural. Esto conlleva volver a Aristóteles, y a superarlo, ya no sólo había que imitar la realidad en lo que se decía. Ahora es importante el dónde en relación a los elementos escenográficos que componen la escena, así como la representación del texto. La interpretación debía entenderse de la forma más real posible. Hasta este momento, en las compañías teatrales prima la representación de la primera actriz. Con el nuevo método ideado por Konstantín Stanislavski (1863-1938) se consigue una más que aparente naturalidad. A partir de estas premisas, todos los personajes tendrán la misma importancia, los actores deben tomar a su personaje en función al requerimiento de la necesidad interpretativa de éste, y no al contrario. Comportarse con naturalidad, como harían en la vida real obviando la presencia del público para lograr más realismo escénico.

1.12. MÉTODO STANISLAVSKI

Stanislavski (1863-1938) es el primer pedagogo dramático. Busca una interpretación natural y refinada para encarnar al personaje teatral dejando de lado cualquier atisbo de artificio, pues lo artificioso en la interpretación nos distancia de los hechos, y por tanto, distrae. No es creíble una escena donde lo que está ocurriendo no mantiene una verosimilitud con la vida real. La metodología de Stanislavski salta del escenario para ser utilizada como medio interpretativo en el cine, donde la interpretación

actoral, aun perteneciendo a géneros de fantasía o ciencia ficción siempre es acorde con la naturaleza de los seres humanos que representa. Ya sean seres fantásticos o mitológicos, siempre su carácter pertenece a lo humano.

El método que hemos estado estudiando suele llamarse el “Sistema Stanislavski”. Pero eso es inexacto. La fuerza de este método se basa en el hecho de que no ha sido confeccionado o inventado por nadie. Tanto en cuerpo como en espíritu, es parte de nuestra naturaleza orgánica. Se basa en las leyes de la naturaleza. El nacimiento de un niño, el crecimiento de un árbol, la creación de una imagen artística, son manifestaciones de un orden semejante. ¿Cómo podemos acercarnos a este orden de creación? Ésa ha sido la preocupación esencial de mi vida. No es posible inventar un sistema. Todos nacemos con él dentro, con una capacidad innata para la creación. Es una necesidad natural nuestra, parece lógico, por tanto, que no podamos expresarla a no ser de acuerdo con un sistema natural (Stanislavski, 1980, p. 329-330).

El método Stanislavski busca la verdad dentro de la convención ilusoria del arte escénico. Entiende que el actor tiene una personalidad diferente a la del personaje que tiene que interpretar, y le anima a que sienta de forma orgánica y no artificial al personaje, que lo encarne, que se transmute en el propio personaje, y lo haga vivo, y no lo use como un instrumento similar a una marioneta. Sobre la interpretación actoral Lecoq (2004) dice: “Los actores interpretan mal los textos que les conciernen demasiado. Tienen una especie de voz blanca porque se apropian de una parte del texto para ellos, sin poder dársela al público. Creer o identificarse no es suficiente, hay que actuar” (p.38). Lecoq se posiciona en contra de las teorías interpretativas donde el actor debía introducirse dentro del

personaje. Apuesta por lo contrario, por introducir al personaje dentro de nosotros, actuarlo sin una ligadura psicológica, desarrollando el carácter del personaje y en el movimiento que representa ese carácter.

Los naturalistas observan el mundo con una mirada científica. Necesitan comprender la naturaleza para que esta pueda ser imitada. Desde una perspectiva rigurosa, Stanislavski (1980) desarrolló su método actoral para que la interpretación no fuese una mera intuición de lo que necesita el personaje. El personaje debía ser analizado exhaustivamente y comprendido para poder ser vivido. Recordemos que durante el romanticismo se tiene una visión idílica de la vida, manejada por creencias superficiales, pertenecientes al ámbito de la intuición, de la fantasía, de lo onírico, pero con el naturalismo esto cambia, y lo que se propone es un estudio preciso, y por tanto, ratificar todos los ámbitos que rodean la vida. Y si se tiene esa inquietud investigadora es por un deseo de conocer los porqués de las cosas. La necesidad de comprender, y explicar cualquier hecho por insignificante que fuere.

Stanislavski tiene dos periodos, en el primero de ellos trabaja desde los recuerdos vivenciales del propio actor, y es lo que llama *memoria emotiva*. En el segundo periodo se arrepiente del primero, y pasa a trabajar desde el *método de las acciones físicas*. Grotowski (1990) lo explica así:

El método de las acciones físicas: la nueva y al mismo tiempo última etapa, donde Stanislavski puso en duda muchos de sus descubrimientos anteriores. Seguramente sin aquel trabajo previo no hubiese podido encontrar el método de las acciones físicas. Pero fue solamente en este periodo cuando realizó el descubrimiento que considero una especie de revelación: que las emociones no dependen de nuestra voluntad. En la fase previa esto aún no estaba claro para él. Buscaba la famosa

«memoria emotiva». Creía aún que volver a los recuerdos de diferentes emociones comportaba básicamente la posibilidad de volver a las emociones mismas. Estaba equivocado creyendo que las emociones dependen de la voluntad. En la vida podemos comprobar que las emociones son independientes de la voluntad. No queremos amar a alguien, pero lo amamos (...) Pero pese a lo que podamos llegar a querer «querer», nunca será lo mismo que el hecho de «querer». En la segunda fase, puso el acento sobre lo que es posible hacer. Porque lo que se hace depende de la voluntad. (...) Según Stanislavski, las acciones físicas son elementos del comportamiento, acciones elementales, verdaderamente físicas pero conectadas al hecho de reaccionar a los demás (pp.330-331).

Stanislavski, por tanto, desarrolló un método de trabajo, donde se combina la psicología del actuante con tareas físicas de exploración para la construcción del personaje. Adentrándose dentro del campo de lo físico, “incluso en la última etapa de su investigación estuvo abierto a las aportaciones que podían ofrecer técnicas corporales orientales, como el yoga, al crecimiento de su método” (Puerta, Cañizares y Ortega, 2015, pp.20-21). Además, incluyó la improvisación, que es la técnica en la que se basa el teatro físico para trabajar las escenas, y de este modo, abordar el personaje lentamente.

No todo lo que surge en la improvisación es válido, no todo es espontáneo ni tiene relación con la escena; es el director, que ha observado atentamente la improvisación, quien decide qué acciones incorporar a la partitura escénica. Una vez que se ha conseguido una base psicofísica sobre la que trabajar, se va incorporando el texto del autor en un acercamiento progresivo, de manera que los actores van haciendo suyas las palabras del autor porque éstas se van posando sobre

los cimientos de las acciones físicas creadas por ellos mismos en las improvisaciones (Saura, 2015, p.71).

Por tanto, la pedagogía de Stanislavski no se debe considerar como un método de trabajo físico propiamente dicho, ya que tiene un gran componente psicológico y se fundamenta sobre un texto. Es el texto el que propone la representación.

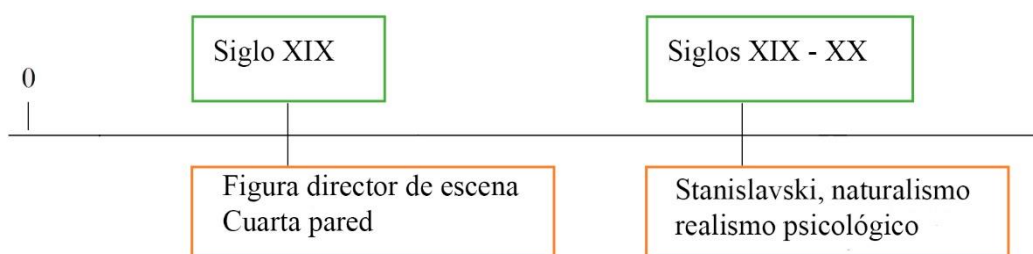


Figura 10. Cronograma evolución teatral en los siglos XIX-XX. Fuente: Elaboración propia

1.13. LA RENOVACIÓN DE LA ESCENA EN EL SIGLO XX

El teatro a lo largo de su historia va mutando y adaptándose. Su herencia más lejana fue el ritual y la tragedia griega. La más próxima ha sido el teatro burgués de finales del siglo XIX. A partir de esta fecha se va gestando la idea de que el teatro no necesita de un texto para existir. En cierta forma, esto ya lo anticiparon los griegos. La poesía tiene un lugar, y la acción tiene otro. Por tanto, al suprimir el texto, la acción continua y tiene sentido. Esta particularidad brinda la posibilidad de abarcar otros límites, de exploración de nuevos lenguajes teatrales.

En estas fechas el teatro físico comienza a destacar, ganando autonomía sobre el texto y el teatro naturalista. Uno de sus propulsores fue Georg Fuchs (1868-1949) quien

en 1909 expresó “La reivindicación de la autonomía de lo escénico frente a lo literario” (Sánchez, 1999, p. 14). La idea era regresar a ese momento primigenio de la tragedia griega, donde la danza y lo corporal tenían mayor protagonismo. Mostrar un teatro “con una vuelta a sus orígenes, a la ilusión escénica y a sus recursos más espectaculares y fantásticos, que la tradición del teatro realista había eliminado” (Trouillhet, 2008, p.796). Otros renovadores de la escena fueron Adolphe Appia (1862-1928), escenógrafo de origen suizo que trataba de implementar las ideas wagnerianas de obra total, y junto a la música, convino a “la entrada del cuerpo en su formulación de escena como elemento” (Sánchez, 2003, p.635). Aunque su repercusión más notoria fue el uso de la luz como parte integrante del espectáculo teatral.

Gordon Craig (1872-1966) introdujo el concepto de supermarioneta para concretar la figura del actor físico que debía desligarse de cualquier aspecto emocional con el personaje y trabajarlo desde la expresividad corporal, llegando incluso al extremo, en el que según Fernández (1992): “Craig pedía la supresión del actor para lograr la auténtica reforma teatral. No quiere un actor sentimental” (p.46). Esta teoría será el precedente del teatro de objetos futurista en las vanguardias a comienzos del siglo XX.

Vsévolod Meyerhold (1874-1940) discípulo de Stanislavski, termina por rechazar el teatro naturalista. Realizó un trabajo de investigación sobre el movimiento y la cinética corporal, resaltando en su concepto de biomecánica que las dotes físicas y acrobáticas del actor prevalecieran sobre la palabra (Orlando, 1997). La biomecánica es una técnica de ejercitación corporal basados en “la naturaleza racional y natural de los movimientos” (Meyerhold, 1998, p. 199). Conseguir el perfeccionamiento que otras artes físicas como la danza o el deporte poseen, devaluaría el movimiento por un exceso de artificio. Se entiende que la búsqueda está en encontrar la armonía inherente en la expresión corporal. En líneas generales se puede apreciar que el actor tiene una herramienta de trabajo que es

su propio cuerpo. Es necesario entrenar e investigar las posibilidades estéticas y comunicativas presentes en la expresividad corporal. En el realismo psicológico, el teatro naturalista, por el contrario, parece centrarse en un actor vocal. Sobre este estilo teatral y la forma interpretativa que adquiere, el propio Meyerhold (1998) dice: “La obra será leída con traje y maquillaje, podría ponerse en los carteles” (p.173). Los formalismos de la escena han dotado al teatro de un encasillamiento bajo el texto teatral y no deja libre al hecho mismo del teatro de prescindir de la literatura para centrarse en otras posturas más abiertas. Actualmente, podemos encontrar modos de dramaturgia más modernas o incluso prescindir de ellas. El aporte de Bertol Brecht (1898-1956) a la dramaturgia significó un cambio de la linealidad presente en la tragedia aristotélica y por extensión al teatro textual de desarrollo, nudo y desenlace. Resultando el llamado teatro épico brechtiano, donde la historia puede estar fragmentada en pequeñas unidades que el propio espectador con una visión crítica deberá replantearse (García, 1974). En contra de lo recogido en la Poética, el teatro no necesita de verosimilitud, ni de realismo. Ni siquiera de catarsis. Ha de hacerle ver al público que lo que acontece en el escenario es ni más ni menos que espectáculo, no una copia de la realidad o de la vida misma.

A continuación, se detallan en la Tabla 1 las principales diferencias encontradas entre el teatro físico y el psicológico. Es preciso señalar que algunos de los puntos son comunes como la construcción del personaje o la improvisación divergen durante la preparación o el uso que se le otorga.

Tabla 1

Diferencias entre el teatro físico y psicológico

TEATRO FÍSICO	TEATRO PSICOLÓGICO
Origen primario en el ritual ancestral	Origen primario en el teatro griego
Origen secundario en la comedia del arte	Origen secundario: realismo y naturalismo
Creación a través del cuerpo	Creación a través de las emociones
Expresa por medio del cuerpo	Expresa mediante los sentimientos
Puede ser actor o bailarín	Ha de ser actor
Actor creador	Actor interprete
Influjo del teatro oriental	Propiamente occidental
El personaje se construye desde el presente del actor	La construcción del personaje parte de recuerdos y vivencias propias del pasado del actor
Interpreta la vida	Vive la interpretación
Se basa en la acción	Se basa en el pensamiento
Punto de partida es la improvisación	Punto de partida es el texto
Se articula mediante la improvisación	La improvisación es solo un medio
El gesto es corporal	El gesto es facial

Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que se observa en la Tabla 1, es la clara diferencia de origen entre ambos tipos de teatro. Aunque esta disimilitud puede ser discutible, ya que la teatralidad del ritual al ser antecedente del teatro griego es común a ambos desde una óptica general. También se podría afirmar que la comedia del arte tiene antecedente en el uso máscaras para encarnar arquetipos, en la fábula palliata y en la farsa atelana, que, a su vez, derivan

de la antigua Grecia (López, 2017). Por este motivo, se va a explicar los detalles que evitan dicha paradoja. La antigüedad del teatro físico se remonta a los rituales ancestrales realizados a través de ceremonias donde el cuerpo toma vital importancia en la ejecución de las danzas que componen el ritual. El origen secundario del teatro físico se establece en la comedia del arte, caracterizada por las acrobacias y los bailes realizados por los intérpretes, destacando la fisicidad y la expresión corporal. Por el contrario, el teatro psicológico tiene su origen en el teatro griego, ya que la psicología de los personajes va a ser la matriz que guie la interpretación actoral, y esta característica se da con mayor rigor durante su apogeo en el teatro realista y naturalista.

El teatro físico nunca recurre a las experiencias pasadas y en el segundo caso, en el teatro psicológico, la improvisación es un mero ejercicio de aproximación al texto.

La existencia de ese texto que los naturalistas respetan con rigor porque es la palabra del dramaturgo, tiene una importancia vital por ser el recurso motor y primigenio del hecho teatral. En el texto es donde encontramos la discrepancia mayor entre ambos teatros porque en el teatro físico, su importancia es secundaria.

El texto puede ser una excusa, es decir, no tiene que ser representado como lo concibió el dramaturgo. El texto se puede alterar, otorgando mayor importancia a la creatividad del director o los actores para contar una historia. De hecho, el teatro físico en ocasiones, incluso, prescinde del director teatral y realiza creaciones colectivas que nacen del trabajo actoral. Esta cuestión es destacable en el valor de la improvisación. En ambas corrientes se da este hecho, pero la improvisación en el teatro físico es el punto de partida de la obra. A través de improvisaciones libres se va articulando la trama, es decir, se va eligiendo el camino más adecuado para la concreción final del espectáculo, fijando las partes que funcionan y desechando aquellas más innecesarias que no aportan nada. En

el teatro psicológico se usa la improvisación sobre un tema concreto que define el propio texto teatral sobre el que se está trabajando para acercar al actor a una escena en particular.

En el ámbito de la educación del siglo XXI es importante destacar la función del teatro físico porque entronca directamente con un aspecto esencial en el aprendizaje del niño como es la motricidad. En la primera infancia los movimientos se realizan de forma libre y espontánea, pero a medida que vamos creciendo, estos movimientos son producto de la voluntad del individuo. Un apoyo para ejercitar la motricidad es el juego. Por ello, el hecho de introducir el teatro como juego ayuda en el desarrollo de la coordinación de las áreas de la expresión corporal y del pensamiento simbólico. Por otro lado, el juego teatral fomenta la inteligencia corporal o cinestésica, ayudando a expresar emociones mediante la expresión corporal, y ayudando a trabajar equilibrio, coordinación, flexibilidad e interactuar con los demás compañeros, de forma que también, se aprende a sociabilizar (López, Jerez y Encabo, 2009). El estudio de Toro (2004) destaca la importancia de “la consciencia corporal en los procesos comunicativos y educativos” (p.156). Pues es en la infancia, donde se intuye, y se establece una comunicación a través del gesto postural. Y la libertad que promulga la improvisación desde el punto de vista del teatro físico, ayuda a fomentar la creatividad del alumnado.

Se ha visto que el teatro como concepción aristotélica o bajo el influjo del realismo psicológico y el naturalismo pretende evocar una imitación de la realidad, mediante la narración de una historia basada en un texto. Por otra parte, el teatro físico no busca el realismo, su objetivo es transmitir, comunicar una idea específica o un pensamiento abstracto y concretarlo mediante la acción corporal.

Se puede utilizar como herramienta transversal para investigar otras artes. Este hecho lo convierte en accesible para adentrarnos en el plano de las emociones, la pintura abstracta y la música. Ayudando a enlazar, y posteriormente comprender estos campos

que a priori parecen indiferentes entre sí, pero que posiblemente tengan su convergencia en este término.

SEGUNDA PARTE

2. ANTONIN ARTAUD

2.1. BIOGRAFÍA

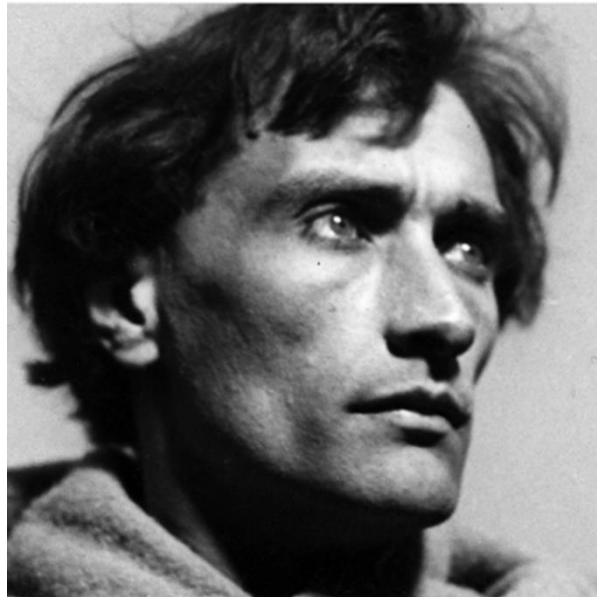


Figura 11. Antonin Artaud. Recuperado de:
<https://www.biography.com/people/antonin-artaud-9189906>

Artaud (1896-1948) fue un actor, director, dramaturgo y teórico que revolucionó la escena teatral del siglo XX. Nació en Marsella y su infancia estuvo marcada por la tragedia, cinco de sus siete hermanos murieron y el propio Artaud enfermó a los cinco años de meningitis, lo cual afectó a su carácter y le tuvo a lo largo de su vida confinado en diversos hospitales psiquiátricos. En los primeros años de juventud se trasladó a París, y allí tomó contacto con los simbolistas y el grupo surrealista de André Bretón, aunque fue expulsado de este (Mañero, 2013). En opinión de (Aszyk, 1995) esto ocurre “por haber fundado junto con Roger Vitrac y Robert Aron el Teatro Alfred Jarry” (p.67). Por un lado, la ideología marxista estaba muy marcada en los movimientos de vanguardia

parisinos y a Antonin Artaud le interesa la idea de arte, de lo poético del gesto, de la escena, lo que debiera ser o representar el teatro, sin importarle las doctrinas políticas. Por otro lado, Breton, marxista convencido, detestaba el teatro normalizado y aboga por un teatro de los objetos, donde estos sean los personajes, y la figura del actor humano desaparezca. Por ello, cuando Breton intuye la intención de Artaud de volver a la convención teatral del actor humano lo expulsa del grupo (Sánchez, 1999). Los montajes que Artaud realizó en esa época fueron un estrepitoso fracaso para el público y la crítica. Por esta razón entre otras, decide marcharse a México según (Ortiz, 2012) para realizar “un proyecto cultural. Apoyado por el Gobierno mexicano y avalado por la diplomacia francesa, Artaud actúa como una especie de embajador de las vanguardias europeas de visita en un país revolucionario” (p.103). Donde imparte tres conferencias en la escuela preparatoria y escribe varios artículos en la prensa mexicana, concretamente en el diario El Nacional, apelando al pueblo mexicano para que resucite su herencia indígena como revolución y forma de vida (Flores, 2005). Durante un tiempo convive con el pueblo autóctono Tarahumara, donde comienza consumir peyote, una potente droga alucinógena, para desarrollar su espiritualidad y misticismo, con el propósito de hallar la fórmula de un teatro ritual que permitiera a los espectadores despojarse de su herencia occidental y tomaran contacto con una nueva forma de hacer y de entender el arte. Después de México, Artaud continuó su periplo hasta Irlanda, concretamente pretendía iluminarse con el misticismo celta en la montaña de Tara, pero un percance con el bastón de San Patricio, le sumió en una profunda crisis que lo mantuvo en una constante entrada y salida de hospitales psiquiátricos en Francia hasta su muerte.

2.2. EL TEATRO Y SU DOBLE

De entre todos sus libros se ha elegido para diseccionar y analizar el contenido de *El teatro y su doble* por ser su obra más emblemática, publicada originariamente en París en 1938, donde a modo de ensayo recoge las ideas claves para la renovación del teatro occidental, y teoriza su manifiesto sobre el *Teatro de la Crueldad*.

2.2.1. METÁFORAS

En *El teatro y su doble* se hallan cuatro metáforas que explican la concepción teatral: la alquimia donde se presupone su origen en el ritual; el teatro balines como ejemplo de lo físico mediante la expresión corporal; la puesta en escena y la metafísica como recurso de la percepción sensorial y, por último, lo beneficioso del teatro y la peste como elementos transformadores.



Figura 12. Diagrama de metáforas en el Teatro de la Crueldad.
Fuente: Elaboración propia.

En el capítulo *El teatro alquímico* se presenta una referencia a la alquimia, pseudo ciencia que intenta convertir los metales en oro o transmutar a la vida eterna. Artaud (1996) declara: “Los verdaderos alquimistas saben que el símbolo alquímico es un espejismo, como el teatro es un espejismo” (p.56). Si tomamos el teatro como una copia de la vida, tanto de los hechos comunes y frecuentes como de los aspectos oscuros o misteriosos, el teatro es un doble, y ese doble que no es la vida en sí misma, es una ilusión. Si anteriormente, Aristóteles en su *Poética*, postula que el teatro debía ser una imitación de la vida para que el espectador creyese que lo que sucedía en la escena era la vida misma. Al contrario, Artaud promulga una concepción de espectáculo. El teatro es una herramienta para representar conscientemente que lo que ocurre en escena no es la realidad.

El teatro proviene de una dicotomía, pues en la trayectoria de su origen trasmutó como la alquimia, desde el rito al teatro originando una fragmentación porque “los ritos se dirigen a los dioses y al Padre, mientras que el teatro se dirige a los hombres” (Dumoulié, 1996, p.84).

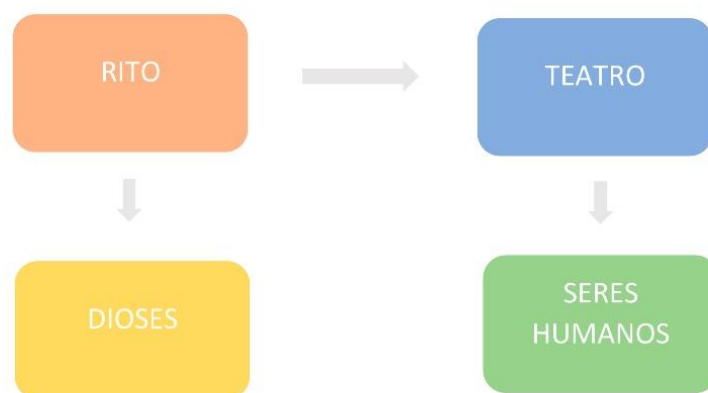


Figura 13. Diagrama del origen de la dicotomía teatral.
Fuente: Elaboración propia.

Según esta hipótesis el teatro es el descendiente directo del rito, y lo que el autor promulga es volver al ritual. Los rituales se realizaban para establecer una comunicación entre los hombres y las fuerzas de la naturaleza, encarnadas en la figura de un dios. En esas celebraciones todos los participantes estaban implicados de igual forma. No existía la figura del espectador. Sin embargo, ocurre una ruptura, y de la teatralidad que conformaba el rito, se origina el teatro que es una fórmula hecha para y por los hombres. Donde unos actúan y otros observan.

Consagrar el hombre al rito, a lo místico, a lo anterior de la dualidad de lo apolíneo y lo dionisiaco que promulga Nietzsche al hablar de la Grecia clásica, es decir, al periodo previo a la tragedia aristotélica. Ahondar en el teatro primitivo, en su parte oscura y salvaje por ser la más pura y valiosa, es redescubrir el oro alquímico del ritual que se perdió en el albor de la humanidad.

En el capítulo *Del teatro balinés* se ilustra el exotismo y la fastuosidad de la estética asiática en la escena y en el vestuario. Ambas características generan un lenguaje propio, idiosincrásico, perteneciente a un folclore antiquísimo y no cambiado por las modas, ni por una búsqueda de lo contemporáneo, sino que se revela como simbolismo que se suma al lenguaje expresado en los gestos y en las palabras. Se muestra como el teatro balinés se mantiene próximo al rito por la forma de expresión que lo distingue. Artaud (1996) resalta la peculiaridad de ser “un nuevo lenguaje físico basado en signos y no tanto en palabras. Estos actores, con sus ropajes geométricos, parecen jeroglíficos animados” (p. 62). Se destaca la importancia que tiene el simbolismo para crear un paralenguaje con el cuerpo físico del actor sobre la palabra. Y explica que esta particularidad oriental le posiciona más cerca de la autenticidad teatral y le distancia de la falsedad y mera distracción que es en occidente. Artaud (1996) comenta que: “En un espectáculo como en el teatro balinés hay algo que no tiene ninguna relación con el entretenimiento. Esa

idea de una diversión artificial e inútil, de pasatiempo nocturno que caracteriza a nuestro teatro” (p.69). El autor busca una forma de expresión gestual que supere el lenguaje oral.

Artaud proclama un nuevo uso para el gesto y la voz con la intención de fomentar la plasticidad visual del gesto y profundizar en la acústica de lo oral. La sonoridad es fuente de comunicación, y no necesariamente, por el uso de la palabra. Un sonido, aunque no esté articulado capta nuestra atención y establece una comunicación. En el teatro balinés todo gesto o símbolo está sujeto, medido, nada es azar o gratuito, ya que “tiene la solemnidad de un rito sagrado” (Artaud, 1996, p.67). Y ese proceder le otorga una suntuosidad que lo transforma en una convención de símbolos pertenecientes a un plano más cercano a lo místico que a lo terrenal o a lo natural. Artaud (1996) afirma que en el teatro balinés “toda creación nace de la escena, encuentra su expresión y hasta sus orígenes en ese secreto impulso psíquico del lenguaje anterior a las palabras” (p.68). Refiriéndose con impulso psíquico al concepto de voluntad del mundo, donde la voluntad es un impulso que no pertenece al individuo, ni al ser humano, sino a una fuerza mayor provocada por el universo, por el Todo. Una especie de fuerza mística que todo lo puede y todo lo es (Schopenhauer, 2005). Por tanto, Artaud se siente atraído en ese momento por el teatro balinés porque da cabida a profundizar en la acción de la expresión corporal, en la exploración de la sonoridad y en lo oral, como lenguajes propios, que a su vez sirven de conexión con lo espiritual.

En el capítulo *La puesta en escena y la metafísica* se toma como muestra el cuadro “Las hijas de Lot” del pintor Lucas Van den Leiden (Leiden 1494-1533). Este cuadro representa un tema escabroso típico del Renacimiento. A los pintores de esta época les gustaba recrear escenas morbosas para ir contra el sistema feudal cristiano, criticando la hipocresía de la barbarie, la desigualdad y la injusticia.

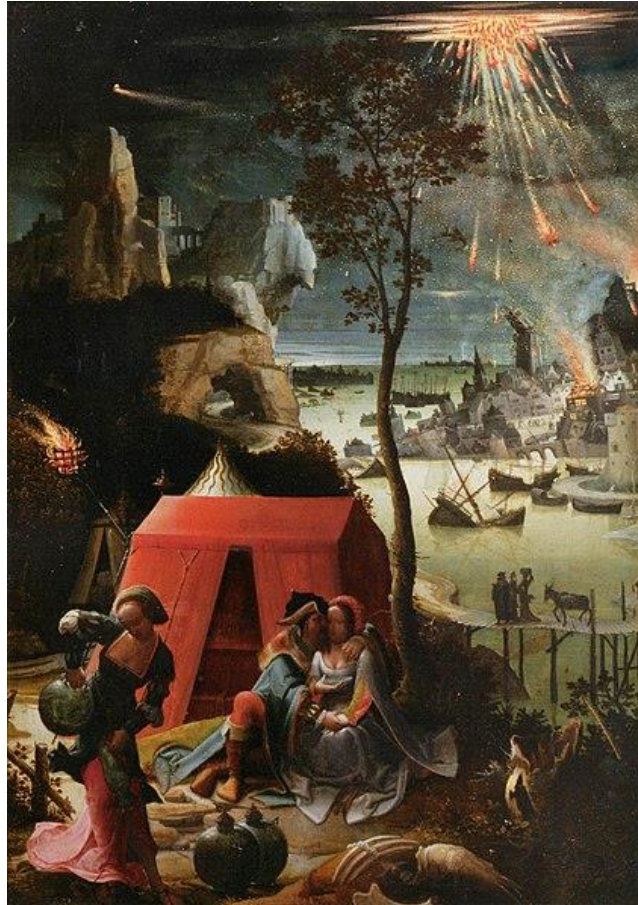


Figura 14. “Las hijas de Lot” de Lucas Van den Leiden.
Recuperado de: <http://norteatro.com/wp/artaud-la-metafisica-en-accion/>

En él se puede observar la ciudad de Sodoma destruida al fondo, y en un primer plano a Lot con sus hijas. El cuadro combina sucesos del pasado y el presente. Se puede observar en la mitad inferior del cuadro a la derecha, sobre una pasarela a la mujer de Lot convertida en estatua de sal. Y la comitiva que prosigue su camino, relajada, ajena a lo que ha ocurrido con la madre y a la destrucción que está en ciernes. No caminan en fila india apresurados por el peligro que acecha y el horror fruto de la devastación divina. De esta recreación Artaud (1996) dice: “Ese puente que se alza sobre el mar, alto como una casa de ocho pisos y por el que pasan unos personajes, en fila, como las ideas por la caverna de Platón” (p. 40). Recordemos que en el mito de la caverna los prisioneros ven pasar las sombras de los objetos y estas sombras representan la fiabilidad de la

imaginación en el mundo sensible o lo que es lo mismo, aquello que entra a través de los sentidos y no de la razón, por tanto, matiza el sentido ilusorio teatral y sobre todo como la percepción de lo teatral debe darse a través de los sentidos y no del intelecto como promulgaba Aristóteles.

En el cuadro la escena principal presenta una situación morbosa, pues las hijas están en una actitud serena, luego de haber perdido a su madre. Una de ellas rellena un recipiente de vino, mientras la otra está junto a su padre. Lot está representado en una actitud lasciva, al contrario del pasaje bíblico del *Génesis*, donde Lot es engañado por sus hijas, que lo emborrachan para quedarse en cinta de él. Esto ocurre porque Van Den Leiden es un pintor holandés, y los temas de la Reforma protestante son más humanos y voluptuosos incidiendo en el *Carpe Diem*, aprovecha el momento, que los que se admiten por la Contrarreforma católica, que son moralizantes y adoctrinan en el miedo, en la culpa, en el *Memento Mori*, recuerda que vas a morir. No seas vanidoso, ni pecador porque llegará la muerte y entonces, habrá que rendir cuentas a Dios.

Se nos enfrenta así con el carácter profundamente incestuoso del antiguo tema, que el pintor desarrolla aquí en imágenes apasionadas. Esa profunda sexualidad es prueba de que ha entendido absolutamente el tema como un hombre moderno, es decir, como podríamos comprenderlo nosotros mismos; es prueba de que no se le ha escapado tampoco su carácter de sexualidad profunda pero poética (Artaud, 1996, p.38).

Sobre el cuadro, Artaud (1996) manifiesta “Podríamos decir que la tela conmueve el oído al igual que el ojo” (p. 37). Este juego de palabras sinestésico resalta que el cuadro es un ejemplo de estímulo que activa la percepción sensorial del observante y que “Esta

pintura es lo que debiera ser el teatro si supiese hablar su propio lenguaje” (Artaud, 1996, p.41). Sin necesidad de usar palabras es posible escuchar el cuadro porque las imágenes que se presentan son impactantes y por esta razón, el teatro debe actuar como un cuadro en movimiento, que a través del gesto transmita información. Hablar su propio lenguaje desde la acción sensitiva y no desde la palabra.

La última metáfora está contenida en el capítulo *El teatro y la peste*. El autor realiza un paralelismo entre estos dos términos. Se narra la historia de la Gran Peste de Marsella acaecida en 1720, cuando un buque infectado, el Grand Saint-Antoine procedente de Esmirna (Turquía), atraca en Marsella contagiando toda la ciudad, al igual que el teatro infecta y domina a los actores y al público. Existe dentro de esta narración una alegoría oculta, ya que la familia de Artaud procedía de Esmirna. Su padre Antoine Roi Artaud era armador y capitán de barcos y el propio Artaud nació en Marsella. Realizando sus padres el mismo recorrido que el buque, y naciendo Artaud en Marsella, recrea una triple metáfora entre el teatro, la peste y su persona (Santos, 2016). Dando lugar a tres paralelismos esenciales y diferentes entre los conceptos teatro, peste y él mismo. Por otro lado, Artaud (1996) explica que:

El Grand –Saint- Antoine no llevó la peste a Marsella. Ya estaba allí. Y en un período de particular recrudescimiento, aunque se había logrado localizar sus focos. La peste que había llevado el Grand Saint-Antoine era la peste de Oriente, el virus original, y con la llegada de este virus y su difusión por la ciudad se inicia la fase particularmente atroz y generalizada de la epidemia (pp.18-19).

Esta fábula del teatro y la peste hace recordar que el teatro ya estaba en Europa instalado, aunque de forma dormida, banal y engañosa desde la antigüedad. Supeditado

al canon impuesto por Aristóteles en la Grecia clásica. Y cuando el teatro original, el teatro de los gestos, lo físico y del ritual llegue desde oriente a occidente será cuando se comience a hacer un teatro verdadero y puro, sin artificio, que sirva para despertar al público y no únicamente como una distracción pasajera, de la que también se quejaban como se ha visto los pensadores del romanticismo.

El autor sugiere que el teatro ha de comportarse como la enfermedad de la peste, pues esta destruye el organismo humano estableciendo una jerarquía, pues no atañe a todos por igual. Y esta diferenciación es el nexo de unión entre ambas acepciones.

Los únicos órganos que la peste ataca y daña realmente, el cerebro y los pulmones, dependen directamente de la conciencia y de la voluntad. Podemos dejar de respirar o de pensar; podemos apresurar la respiración, alterar su ritmo, hacerla consciente o inconsciente (...) No podemos gobernar el hígado que filtra los humores, ni el corazón y las arterias que redistribuyen la sangre, ni intervenir en la digestión, ni detener o precipitar la eliminación de las materias en el intestino. La peste parece pues manifestar su presencia afectando los lugares del cuerpo, los particulares puntos físicos donde pueden manifestarse, o están a punto de manifestarse, la voluntad humana, el pensamiento, y la conciencia (Artaud, 1996, pp. 23-34).

Al igual que la peste altera los órganos regidos por la conciencia humana, el teatro es capaz de modificar la voluntad del individuo porque en el cerebro es donde se manifiesta la conciencia y, por ende, la intención de pensar o respirar. Respirar es sinónimo de vida. El acto de la respiración es de vital importancia en el hecho teatral. Las personas pueden medir su respiración, calmar su cuerpo o lo excitarlo a través de ella. Paradójicamente, la respiración también se altera involuntariamente en momentos de

excesivo relax o de exaltación. Como observador en una obra teatral el público va a sufrir distintos niveles de entusiasmo o reposo. El teatro tiene la capacidad de mutar la percepción del ser humano, sus pensamientos, etc...en otras palabras el teatro es un arma capaz de alterar o sosegar. Tiene el poder de lacerar la consciencia con el propósito de liberar a las personas, por tanto, el autor está de acuerdo con la función aristotélica del teatro, donde este sirve para transformar al individuo, pero no en su objetivo de adoctrinar. Ni ser un observante que ocupa un puesto pasivo, sino participando de la acción.

Una vez expuesta la visión sobre el teatro como ente, Artaud genera otro símil sobre la peste para criticar la figura del actor del teatro occidental, por ser el artífice visible en la puesta en escena, y el recitante del texto teatral, así como la mentira que le presupone desde su origen en la antigüedad clásica hasta el presente:

Pasan raros personajes vestidos de cera, con narices de una vara de largo y ojos de vidrio, subidos a una especie de zapatos japoneses de tablillas doblemente dispuestas, unas horizontales, en forma de suela, otras verticales, que los aíslan de los humores infectos; y salmodian absurdas letanías que no les impiden caer a su turno en el brasero. Estos médicos ignorantes sólo logran exhibir su temor y su puerilidad. (...) Y en ese momento nace el teatro. El teatro, es decir la gratuidad inmediata que provoca actos inútiles y sin provecho (Artaud, 1996, pp. 26-27).

Personifica en los médicos que tratan la epidemia de la peste a los actores del teatro, que se caracterizan por mentir (narices de una vara de largo) porque interpretan un papel, encarnan un personaje, es decir, no son realmente ellos en el escenario, están haciendo de otros. No están contando su verdad, están simulando como hemos visto anteriormente en la poética de Aristóteles, la vida de otros, por medio de un guion ficcionado con el

propósito de manipular a los espectadores. Por otro lado, describe unos zapatos que aventura como japoneses, pero que a la vez son idénticos a los “coturnos” el calzado que usaban los actores griegos para representar a sus personajes, de suela muy gruesa que los aísla del escenario. Y si contemplamos el escenario donde se lleva a cabo la representación como lugar sagrado, en vez de ir descalzos como se hace en señal de respeto en cualquier templo, destaca el uso de estos para protegerse de los humores infectos de la peste, es decir, del verdadero teatro ritual.

Artaud, con estos paralelismos sobre el teatro y la peste busca sobrecogernos a través de una de las epidemias más cruentas que ha conocido la humanidad. Al igual que tras una gravísima catástrofe los supervivientes se recomponen y comienzan de nuevo, el teatro debe destruirse tal y como se conoce para un nuevo resurgir en beneficio de las artes en general y en el uso que las personas pueden hacer de ellas.

2.2.2. TEATRO DE LA CRUELDAD

Artaud pretende romper con la concepción convencional del teatro al considerar que el teatro y muchas de sus particularidades están desaprovechadas. Por este motivo, plantea unas directrices para investigar en la búsqueda metafísica y escénica. El teatro de la crueldad no es sinónimo de horror y violencia, como en su día, los espectáculos de masas de los circos romanos donde “se necesitaría un poco de sangre verdadera” (Artaud, 1996, p. 99). Para el autor el teatro es un revulsivo capaz de transformar el espíritu y la conciencia del espectador, por ello dice “El teatro, que, sin matar, provoca en el espíritu, no ya de un individuo sino de todo un pueblo, las más misteriosas alteraciones” (Artaud, 1996, p.29). Se destaca el hecho de que el teatro sea capaz de incidir en toda una colectividad como una virtud para conseguir una verdadera revolución y cambio social,

a diferencia del teatro convencional que pertenece a unas pocas clases privilegiadas perpetuando su *modus vivendi*. Wagner o Nietzsche también opinaban que la burguesía repercutía negativamente en el arte, al concebir un teatro realizado en una sala, separado en estamentos sociales por medio de las diferentes localidades: patio de butacas, platea, tribuna, anfiteatro. En la cual solo se narra una historia, de forma dramatizada, con el único objetivo de entretener. Por el contrario, el teatro nació como canal de comunicación entre los misterios de la naturaleza con el ser humano. Con un origen místico y sagrado. Como una herramienta liberadora.

El Teatro de la Crueldad propone un espectáculo de masas; busca en la agitación de masas tremendas, convulsionadas y lanzadas unas contra otras un poco de esa poesía de las fiestas y las multitudes cuando en días hoy demasiado raros el pueblo se vuelca en las calles (Artaud, 1996, p. 96).

Para el autor, el teatro ha de ser un catalizador que haga reaccionar al conjunto de la sociedad. No servir de divertimento para la elite como se ha ido instaurando desde la antigüedad clásica hasta el presente. Por pertenecer a un único segmento social, el de la clase dominante. Aportando no más que textos y palabrería, sirviendo exclusivamente como entretenimiento pasivo. Lo que pretende es desarrollar un carácter popular, parecido a las celebraciones paganas dirigidas al dios Dionisio o la fiesta de carnaval.

El teatro ha de retornar a su origen primitivo, según el autor, asemejarse a los rituales de antiguas religiones, la magia y conectar con lo metafísico. La fuerza del teatro reside en la plasticidad física y organicidad de sus acciones. Artaud (1996) dice que: “El dominio del teatro hay que decirlo no es psicológico, sino plástico y físico” (p.82). Ha de distanciarse de la superficialidad del teatro psicológico. Además, el teatro tiene un deber

más allá de lo mundano y terrenal: la responsabilidad de conectar con el espíritu del ser humano, alcanzar lo más profundo de su ser y sintonizarlo con la vibración del universo.

El teatro oriental se caracteriza por ser gestual y no verbal, al contrario que el teatro occidental que se organiza en la palabra. Se puede diferenciar dos tipos básicos de literatura, una para ser leída y otra, la literatura dramática para ser interpretada. Se cree que la adecuación del teatro al texto proviene de la antigüedad clásica, tanto de la tragedia como de la comedia, perpetuándose el texto como estilo literario hasta el presente y clasificado como literatura dramática.

En la cultura occidental el texto contiene los indicadores de cuándo y por qué razones han de moverse los actores en escena. Por puro convencionalismo el teatro se entiende mayormente como una historia escrita que va a ser verbalizada y representada. Siendo ese texto es el que va a marcar el ritmo de la acción y del juego interpretativo. Artaud (1996) se pregunta si “supuesta esta subordinación del teatro a la palabra, cabe preguntarse si el teatro tendrá realmente un lenguaje propio, si no será enteramente quimérico considerarlo un arte independiente y autónomo como la música, la pintura, la danza, etc.” (p.79). Por tanto, el autor reta a descubrir el lenguaje propio del teatro que bien, no ha tenido existencia antes en occidente o, por el contrario, le fue arrebatado en el proceso de pasar de la teatralidad del rito al teatro.

A pesar de que los orígenes del teatro en la cultura occidental tienen que ver con el espectáculo, desde el momento en que se instituye el concepto de literatura se considera que el teatro se encuentra vinculado a un texto con una disposición específica, que se denomina forma dramática. El texto dramático por tanto no es considerado un texto cualquiera a disposición del espectáculo y sin el cual carecería de sentido, sino que, muy al contrario, cierta tradición de los últimos dos siglos lo

ha considerado elemento autónomo de la representación teatral siendo en todo caso el espectáculo el que surge a partir del texto al que ha de guardar fidelidad (Sánchez, 2004, p.88).

Las palabras deben encontrar su lugar, abandonar la posición principal en la obra de teatro. Similar a una orquesta, estas deben compartir tiempo y espacio con otros elementos integradores del teatro, como son la plástica, la puesta en escena y la interpretación corporal. El texto no puede ocupar toda la extensión de la obra, ser la excusa para que el acto teatral se realice. El texto puede ser una excusa en la que basarnos. Incluso se pueden tomar partes de este si son útiles. En los libros se puede consultar las palabras del dramaturgo y ser leídas, de forma aislada, del hecho escénico, en sí mismo. En el siglo XX muchos directores de escena abogan por la libre interpretación de las obras, por el temor a obtener una lectura dramatizada, un texto interpretado, en la cual su función creativa se reduce a seguir las indicaciones del dramaturgo. El teatro ha de ser movimiento y acción por encima de todo para nutrirse de efectos que le acompañan, ayudando a realzar la parte física y no el atributo psicológico que otorga el texto a la acción teatral. Artaud no está en contra del uso de la palabra. Su desacuerdo está en que la literatura dramática sea el artífice del teatro, y que este exista subordinado a la directriz de un texto que resta espontaneidad y carácter a la acción dramática. Por esta razón, Artaud (1996) explica que: “No se trata de suprimir la palabra en el teatro; sino de modificar su posición, y sobre todo de reducir su ámbito, y que no sea sólo un medio de llevar los caracteres humanos a sus objetivos exteriores” (p.83). Ya que El teatro debe comunicar con el espíritu, es decir, con la parte más perceptiva, y no con el raciocinio de las personas. Se ha de encontrar la fórmula que golpee el alma para hacer vibrar al individuo, un juego de hechicería, de magia, y de mística que no se establezca únicamente

en lo psicológico del pensamiento. Su cometido principal es impactar por medio de lo sensorial y confrontar al actor con el espectador para unirles en el juego teatral. Para ello, el método resulta de trabajar directamente con el cuerpo explorando los límites de lo físico a través del movimiento y el gesto pues este es su “alfa y omega” (Artaud, 1996, p.124). Su principio y final. La columna que tiene que vertebrar el hecho teatral. Esta razón no significa renunciar totalmente al empleo de la palabra, es sólo que el teatro no puede basar su existencia en el texto. Artaud (1996) explica: “En mis espectáculos habrá una parte física preponderante, que no podría fijarse ni escribirse en el lenguaje habitual de las palabras; y que asimismo la parte hablada y escrita será hablada y escrita en un sentido nuevo” (p. 126).

El teatro de la crueldad recomienda al artista que componga su propia historia y hable de lo que le ocurre. En esto los surrealistas sí coinciden con Artaud porque es más interesante y cercano, incluso más morboso por parte del espectador, discernir si lo que se está diciendo pertenece a la realidad del actor o sólo es producto de su imaginación. Existe una variedad considerable de historias contadas en las obras de autores pasados que continúan su vigencia en el presente porque muchos dramaturgos, por ejemplo, Shakespeare, escriben obras de teatro con temáticas universales como los celos, el amor, la ambición, las traiciones etc. Para Artaud, el contenido es correcto. Lo necesario es adecuar el lenguaje a uno más actual y verdadero y no usar el de “épocas muertas que ya no volverán” (Artaud, 1996, p.86).

Desde mediados del siglo XX, concretamente en la década de los años 60, artistas conceptuales del ámbito de la performance o el happening, muchos directores de escena como Jerzy Grotowski (1933-1999), Peter Brook (1925-) y Eugenio Barba (1936-) entre otros. O en la actualidad, la dramaturga, directora y actriz española Angélica Liddell (1966-) que realiza un teatro poético a la vez que cortante, donde habla de sus propios

miedos, odios y frustraciones en diálogos descarnados que arroja sin piedad a un público de butaca. Todas estas personalidades han sido comparadas o llamados erróneamente discípulos de Artaud, por la crítica. Algunos han logrado una aproximación a las teorías artaudianas, pero ser fiel a sus postulados parece una tarea inabarcable (Pérez, 1987). Y es que Artaud cae en muchas contradicciones, tantas que al final de su trayectoria “Artaud, también, rechaza finalmente el teatro” (Dumoulié, 2007, p. 22). Incluso él mismo piensa que su teatro está condenado al fracaso.

2.3. USO DIDÁCTICO DEL TEATRO DE LA CRUELDAD

En esta investigación se ha tratado de comprender la migración que resulta del rito al teatro. Influenciado por el teatro físico (Peter Brook, 1987) director escénico y colaborador de la Escuela de Jacques Lecoq afirma: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (p.5). El director en esta frase manifiesta que para que exista actividad teatral solo es necesario que un actor a la vez que desarrolla una acción sea observado por otro que cumple la función de espectador. La importancia del teatro recae sobre la actuación, lo demás elementos, como el texto, la escenografía, las luces, el vestuario son secundarios.

Otro doble que contiene el teatro es lo que podemos llamar dualidad ambiental o espacial. Escenario y patio de butacas. Y a su vez como en un juego de espejos (Artaud, 1996) expresa: “Esta separación entre el teatro analítico y el mundo plástico nos parece una estupidez. Es imposible separar el cuerpo del espíritu, o los sentidos de la inteligencia” (p. 97). Es decir, la parte plástica propuesta por los intérpretes y el análisis

que hace de la obra el espectador tiene que pertenecer a todas las personas que tomen parte de este nuevo teatro-ritual. Si se suprime la escena a la italiana, en la cual, los actores están sobre el escenario y el público en el patio de butacas, y se cambia por un espacio común donde todos participen del hecho teatral, es decir, donde todos están actuando y no hay nadie que los mire, será un teatro colectivo y global. La opinión conservadora del hecho teatral, podría argumentar qué si no hay espectadores, nadie observando, estaríamos ante un ensayo, no teatro en sí mismo. Sin embargo, como se ha visto, la ausencia de público puede significar que todos estén tomando parte de la práctica escénica. Dentro de un marco cercano a la teatralidad y a la práctica del rito.

Las ideas de Antonin Artaud son extrapolables al ámbito de la educación artística y se va a explicar por qué son importantes en el aula. Cuando se trabaja el teatro, se tiende a una forma clásica de dramatización. Normalmente el profesor elige un texto y el alumnado representa a cada uno de los personajes. Sin embargo, se puede utilizar el teatro como herramienta con la intención de captar mediante la percepción y los sentidos las cualidades abstractas e incluso metafísicas que tienen otras artes, como es el ejemplo de la pintura. Edificar a partir del campo de la abstracción nuevos esquemas representativos desmontando las rutinas y convencionalismos en los que el teatro parece atrapado desde hace siglos. En definitiva, el teatro en la educación, tiene un valor concreto, muy por debajo de las posibilidades que presenta y se debe explorar, esa otra parte más visceral, para adentrarnos en las esferas de lo emocional y que el alumnado obtenga una serie de mecanismos para aumentar su sensibilidad con las artes en general y con la pintura abstracta en particular.

El aula es una parte fundamental en la vida social del alumnado, en ella pasa una gran parte del tiempo diario durante su formación. En una clase de arte, que es la materia que nos compete, el rol del profesor debe actuar como la figura del alquimista que

proponía el autor. Se tiene que desentrañar la concepción artística y simbólica que subyace en lo abstracto, ya que esto suele ser la parte oscura de la asignatura. Es decir, se explica en profundidad el arte figurativo, pero se pasa por alto la forma de abordar lo abstracto, como si fuese un tabú. Lo abstracto está conectado al ser humano desde el comienzo de la historia y durante la infancia, ya que es por medio del canal sensorial como se aprende en las primeras etapas madurativas. Por ello, lo abstracto debería ser algo menos misterioso y más cercano.

Para Artaud (1996) el teatro forma parte de la realidad inhumana del individuo, es decir, enseña que hay un teatro más allá del mundo racional y de lo humano, un teatro que está en el lado de lo inhumano, de lo que el hombre no puede comprender, de la metafísica. Y es que hay una parte instintiva en las personas que compartimos con los animales, en nuestra forma de aprendizaje en la infancia. Un instinto que nos sirve de guía sin necesidad de una valoración consciente de cómo comportarnos, qué acciones realizar, incluso de nuestros gustos, antes de que estos se modelen por la cultura que nos rodea. (Sánchez, 1999) dice que: “Lo inhumano es lo que el hombre no puede comprender. Es la Creación que se manifiesta como Caos. Lo inhumano no es lo inorgánico, sino todo lo contrario: Lo que el hombre no puede comprender de sí mismo” (p.99). Lo mismo ocurre con la pintura abstracta. Es esa parte que está conectada con la parte inhumana e instintiva de las personas. Cuando las competencias del alumnado se basan en el lenguaje formal y en la figuración, no permiten la capacidad de valorar otros lenguajes artísticos, dejando en el olvido esa parte instintiva humana que facilita el acceso a la creatividad por medio de lo emocional y lo sensitivo.

Según Artaud (1996) “El Teatro de la Crueldad intenta recuperar todos los antiguos y probados medios mágicos de alcanzar la sensibilidad” (p.143). Esta sensibilidad se puede aplicar para entender el arte en mayúsculas.

2.4. METAMORFOSIS DEL TEATRO DE LA CRUELDAD EN EL AULA

En este apartado se analizan y recogen las ideas que Artaud propone en su primer manifiesto sobre el Teatro de la Crueldad con la intención de preparar al alumnado en el cometido de toma de contacto con la expresión corporal, y la preparación de cuerpo y mente para lograr una mayor concentración. Se entiende que los discentes no pueden abordar una clase donde se requiere de concentración y silencio, si vienen directamente de un entorno de entre clases, procedentes de otras asignaturas o del júbilo que antecede por los pasillos de la facultad. Se señala también la importancia que tiene la infraestructura del espacio y de los elementos y características necesarias para su realización.

LA ESCENA. LA SALA: Se rompe con la idea establecida de teatro al uso o costumbrista, por lo que los teatros clásicos ni son necesarios, ni favorecen la concepción de la propuesta artaudiana basada en un espacio único y amplio, tipo nave industrial. Por tanto, nuestra actividad se realizará en un aula vacía de mobiliario, como pueden ser mesas, sillas, bancos, etc. (Artaud, 1996) propone que “la acción se despliegue en todos los niveles y en todos los sentidos” (p. 110). Por lo que un espacio sin elementos ayuda al alumnado a lograr un dinamismo corporal sin interferencias.

LA VESTIMENTA: En cuanto al vestuario que se debe de utilizar en la escena (Artaud, 1996) plantea que “deberá evitarse en lo posible el ropaje moderno, no a causa de una fetichista y supersticiosa reverencia por lo antiguo, sino porque es absolutamente

evidente que ciertos ropajes milenarios, de empleo ritual” (p.109). La actividad desarrollada se va a estructurar mediante un ritual. El vestuario del alumnado es importante en esta práctica y se aconseja una estética uniforme de color negro para que destaquen sus cuerpos frente al color blanco de las paredes del aula. Que vistán con ropa cómoda para facilitar el movimiento y principalmente logre una homogeneidad que no distraiga el contenido que se va a trabajar.

EL ESPECTÁCULO: Para (Artaud, 1996) todo espectáculo debe contener como si de un ritual de iniciación se tratase, de un objeto totémico alrededor del cual gire la acción. Para ello se elegirá el cuadro sobre el que se quiere trabajar. La obra de arte de un pintor abstracto será el eje sobre la cual se estructura toda la actividad que estamos planteando. Para ello se proyectará sobre una pared de forma que pueda ser visualizada con facilidad.

Se incita a una regresión sobre idea de obra total wagneriana. El espectáculo ha de ser la suma de todos los elementos integrantes de la puesta en escena teniendo todos ellos la misma importancia. Artaud (1996) dice: “Hay que resucitar la idea de un espectáculo integral. El problema es dar voz al espacio, alimentarlo y amueblarlo, como minas metidas en una muralla blanca, que se transforma en géiseres y ramilletes de piedras.” (p.111). Para conseguir el concepto de obra total en el aula se deben integrar en estos ejercicios el teatro, la danza, la música y la pintura.

LOS TEMAS, EL PROGRAMA Y LAS OBRAS: La idea sobre los temas en el Teatro de la crueldad postulan “que haya claves profundas del pensamiento y de la acción,

que permitan una comprensión de todo el espectáculo, no atañe en general al espectador, ni le interesa. Pero es necesario que esas claves estén ahí, y eso sí nos atañe (Artaud, 1996, p. 105-106). Se ha establecido que las pinturas de arte abstracto de pintores reconocidos van a ser el punto de partida. Y vamos a desechar pinturas abstractas que se pueden obtener en una búsqueda rápida en internet, de las que nada sabemos, ni de su autoría, ni del impulso creador desde el que partió. De esta forma se garantiza que contienen un pensamiento elevado y profundo, para hacer al discente crítico y pensador. Deben contener un aspecto llamativo, con el propósito de ser investigados y descubiertos por el alumnado, aunque en primera instancia estos temas pueden parecer poco atractivos e incluso tediosos. Para el autor lo interesante no es trabajar la obra de teatro en sí misma, sino realizar una interpretación de esta y utilizar de base su esencia, es decir, se trabajará en torno a improvisaciones marcadas por el profesor.

LA PUESTA EN ESCENA Y EL PÚBLICO: En este punto (Artaud, 1996) destaca: “Se disolverá la antigua dualidad de autor y director, reemplazados por una suerte de creador único, al que incumbirá la doble responsabilidad del espectáculo y la acción (p.106). Lo que se va a realizar es cambiar la concepción de las figuras del profesor y del alumnado. Estamos acostumbrados a que el conocimiento emane del profesor y el alumno sea el receptor pasivo. Si se busca la participación del alumno, es necesario que este sea generador de contenidos. La experiencia previa del alumnado es necesaria. El profesor debe ver en el alumnado como una fuente poseedora de conocimiento para que se produzca una sinergia de conocimientos. (Calvo y Susinos, 2010). Al igual que para Artaud debe existir la figura del maestro de ceremonias en la figura del director-autor teatral para convertir al actor en el chamán que guía al espectador en un ritual. Los

estudiantes serán actores y público de su propia creación, guiados por la figura del profesor, maestro de ceremonias.

EL ACTOR: Generalmente el actor ha de ser el agente que pone en contacto al espectador con la escena, el que logra mediante su actuación engranar todos los elementos escénicos. El actor es el ejecutante del hecho teatral y Artaud (1996) considera: “El actor es a la vez un elemento de primordial importancia, pues de su eficaz interpretación depende el éxito del espectáculo, y una especie de elemento pasivo y neutro, ya que se le niega toda iniciativa personal” (p.112). En el contexto educativo ocurre exactamente lo mismo. El alumnado es la esencia de la enseñanza, es el protagonista. Sin embargo, su participación en el proceso de aprendizaje está enfocada a ser receptor y no a la participación activa. Si se extrapola el Teatro de la Crueldad al aula, debemos guiar al alumnado, sí, pero dotándolo de mayor autonomía.

EL LENGUAJE DE LA ESCENA, LA INTERPRETACIÓN, LA ILUMINACIÓN Y LOS INSTRUMENTOS MUSICALES: Lo que se busca es una codificación de las acciones de los intérpretes que dé lugar a un paralenguaje de signos y símbolos articulados por medio de la música. Creando con el cuerpo una coreografía a la que se le añaden los demás instrumentos que hacen posible la escenificación, Artaud (1996) explica que: “Será un espectáculo cifrado de un extremo al otro, como un lenguaje. De tal manera, no se perderá ningún movimiento, y todos los movimientos obedecerán a un ritmo (p. 112). La meta de este apartado es generar en el aula con el alumnado una partitura corporal y musical que identifique la pintura elegida.

Artaud desecha el lenguaje formal proponiendo como alternativa un lenguaje simbólico de signos en dos planos paralelos: Por un lado, el de los gestos y las acciones físicas que realizan la labor de traducir las emociones que representan, desarrollando su esencia y significado. Y por otro la sonoridad verbal y musical. Esta idea Artaud (1996) la explica así:

Hay que encontrar además nuevos medios de anotar ese lenguaje, ya sea en el orden de la transcripción musical, o en una especie de lenguaje cifrado. En cuanto a los objetivos ordinarios, e incluso al cuerpo humano, elevados a la dignidad de signos, uno puede inspirarse, evidentemente, en los caracteres jeroglíficos, no sólo para anotar tales signos de una manera legible, de modo que sea fácil reproducirlos, sino para componer en escena símbolos precisos e inmediatamente legibles. Por otra parte, este lenguaje cifrado y esta transcripción musical serán valiosos medios de transcribir voces. Como en este lenguaje es fundamental un empleo particular de las entonaciones, éstas se ordenarán en una suerte de equilibrio armónico, de deformación secundaria del lenguaje que será posible reproducir a voluntad. Asimismo, las diez mil y una expresiones del rostro reproducidas en forma de máscaras podrán titularse y catalogarse, de modo que participen directa y simbólicamente en el lenguaje concreto de la escena, independientemente de su utilización psicológica particular (p. 107).

En la propuesta para llevar a cabo en clase se sustituye el texto teatral por una pintura abstracta a la que hay que dotar de comunicación corporal y sonora porque la intención es crear un doble del cuadro. Un doble físico y sonoro creado con el alumnado, a modo de coreografía, donde se deconstruya la obra de arte abstracta y se puedan analizar

los conceptos plásticos, estéticos y filosóficos que subyacen en ella. Artaud (1996) describe la importancia que tienen los colores de la luz de los focos para recrear diferentes atmosferas al decir: “Es necesario investigar la particular acción de la luz sobre el espíritu, los efectos de las vibraciones luminosas” (p.108). Porque cada color tiende a recrear una emoción. En nuestro trabajo se investigará junto con el alumnado las sensaciones que les provocan los diferentes colores del cuadro. Es necesario averiguar que emociones se extraen de cada color para buscar unas acciones físicas y sonoras, por medio de la expresión corporal, vocal e instrumental que representen esa pintura abstracta. Para alcanzar este propósito se realizarán ejercicios con el alumnado para explorar la actividad cinética y sonora de los colores representados. Un color por su forma, textura, trazo y dimensión sugiere un tipo de movimiento corporal, una mímica concreta que identifique su carácter.

Se realizarán diferentes prácticas sonoras utilizando el cuerpo humano como instrumento de percusión produciendo timbres diferentes como pueden ser: palmas, pitos, pies, golpes en rodillas, etc. La voz, como instrumento de viento y de cuerda, también será una parte importante de esta actividad mediante la emisión de sonidos onomatopéyicos, guturales y silbidos. E instrumentos musicales de las distintas familias de cuerda, viento y percusión.

Ha sido confeccionado un esquema para facilitar la comprensión de la división de los diferentes elementos sonoros con los que trabajar.



Figura 15. Esquema de elementos sonoros para trabajar con el alumnado.
Fuente: Elaboración propia.

A través de la música, Artaud propone crear atmosferas que ayuden al trance y al entendimiento de la simbología. Para ello invita a redescubrir antiguos instrumentos musicales o a fabricar nuevos con el objetivo de generar un espacio sonoro que sea el doble de la obra artística. Como instrumento se utilizará el propio cuerpo del alumno, investigando en su potencial musical.

Realizar trabajos prácticos en grupo conlleva ventajas en el aprendizaje, fomentando tareas interpersonales de apoyo mutuo y se incrementan las habilidades sociales del alumnado, ayudando en la resolución de problemas compartiendo el liderazgo dentro de la colectividad, escuchando y negociando con los demás compañeros. En los trabajos teóricos realizados en grupo es fácil que algunos alumnos se desmarquen del resto y no colaboren lo suficiente. Por tanto, la práctica teatral, es una experiencia colectiva que beneficia el hecho de que cada estudiante tiene que defender su rol y su interpretación en público, sumando el esfuerzo de cada integrante para evitar el fracaso conjunto. Se gana en autonomía y propicia que el propio alumnado valore su propia práctica, autoevaluándose y reflexionando sobre los nuevos conocimientos adquiridos.

3. JAQUES LECOQ



Figura 16. Jacques Lecoq. Recuperado de:
<http://physicaltheatreblogbook.blogspot.com/2016/01/jacques-lecoq-research.html>

Para continuar este estudio sobre lo físico y el movimiento corporal se analiza la pedagogía teatral de Jacques Lecoq y su libro “El cuerpo poético” por el cual se articula su metodología que con posterioridad se relacionará con gran parte de la investigación.

3.1. BIOGRAFÍA

Jacques Lecoq (París, 1921-1999) fue un pedagogo teatral que llegó al teatro procedente de la gimnasia, conoció a Antonin Artaud porque era amigo de Jean-Mary Conty responsable de la Educación Física en Francia y creador de la EPJD (Escuela por el Juego Dramático) donde Lecoq comenzó a impartir clases de expresión corporal. Se formó en mimo, danza y expresión corporal. En 1948 marchó a Italia durante un periodo

de ocho años donde investigó junto al escultor Amleto Sartori (1915-1962) sobre la máscara. Giorgio Strehler (1921-1997) le llamó para ser profesor del Teatro Piccolo de Milán y también realizó colaboraciones con Dario Fo (1926-2016) y otros artistas italianos. En 1956 creó su escuela en París donde estuvo impartiendo clases hasta su muerte en el año 1999. Sus discípulos e hijos continúan a día de hoy con la formación actoral.

3.2. LA ESCUELA DE JACQUES LECOQ

Su pedagogía recogida en Lecoq (2004) se estructura en dos cursos de un año académico de duración cada uno, “a lo largo de los cuales se sigue un doble camino: por una parte, la vía de la actuación, de la improvisación y de sus reglas; por otra, la técnica de los movimientos y el análisis de estos” (p.32). En el primer curso se trabaja la corporalidad del alumnado, a través de la mimesis. Se realiza una relación previa de imitación a la naturaleza, estudiando la relación del cuerpo humano con aquella, antes de estudiar los géneros dramáticos propiamente dichos. Hay una evaluación de las formas y los objetos para extraer su esencia y ser interpretados mediante el lenguaje corporal. Lo que básicamente aprende el alumno en este curso es a mirar y observar exhaustivamente con la finalidad de realizar una interpretación física posterior (Escribano, 2008). En el segundo curso de la escuela se trabajan los diferentes estilos teatrales como son el melodrama, tragedia, comedia, etc. “Estas dos líneas de trabajo se complementan con los auto-cursos donde se elabora el teatro de los alumnos” (Lecoq, 2004, p.32). Los auto-cursos son temas de provocación que se proponen normalmente a principio de semana, y en grupos de cinco o seis personas se trabajan durante 1 hora cada día, hasta el viernes

por la tarde que son puestos en común, interpretando delante de los demás. Tienen una duración corta de un máximo de 10 minutos. En ellos se aplican los conocimientos adquiridos durante las clases, pero no siempre se logran. Siendo susceptibles de ser cortados si el trabajo resulta confuso o ajeno a la pedagogía que el alumnado debe asimilar. La idea es formar actores creadores donde “la interpretación es la prolongación de un acto creador” (Lecoq, 2004, p.35).

El método de Lecoq no hace una distinción entre actor, director o dramaturgo como en otras escuelas de arte dramático. Aquí todo el alumnado estudia lo mismo, un método, que después, cada uno implementará a su área de trabajo. Este método se puede extrapolar a otras disciplinas artísticas, pintura, escultura, arquitectura y también al campo de la docencia. El método acerca al discente a una toma de conciencia de la realidad, una forma de sentir el mundo a través de lo físico, fomenta la creatividad y enseña al alumnado a crear su propio discurso, lo que se traduce en ganar autonomía, a través del movimiento, del juego y la improvisación.

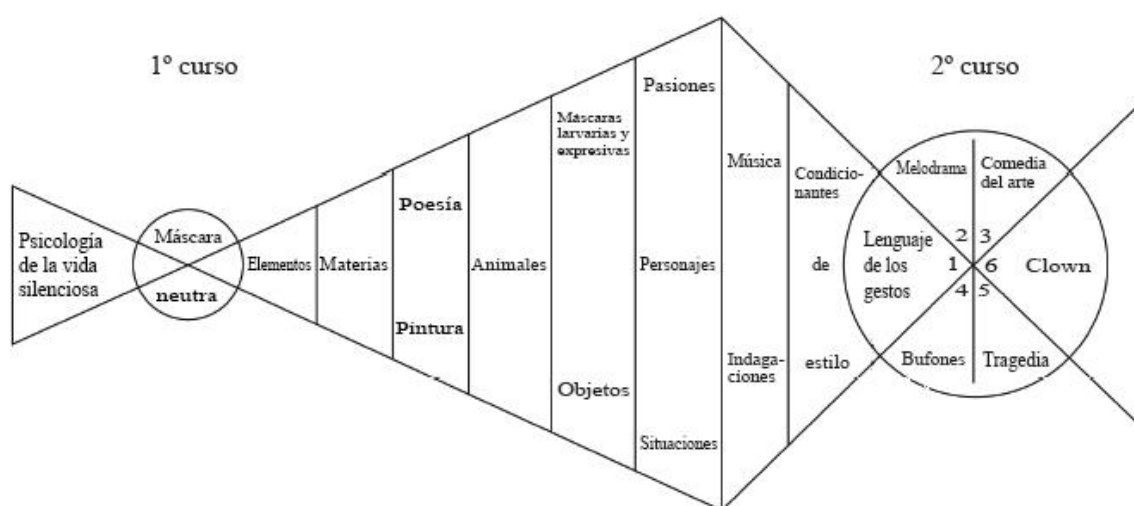


Figura 17. Esquema pedagógico de la Escuela de Jacques Lecoq (Lecoq, 2004, p.36)

3.3. EL SILENCIO

El silencio es clave fundamental en la pedagogía de Lecoq. Hay que empezar a redescubrir el mundo desde la percepción de los sentido,s y para ello, no es necesario el uso de la palabra. Lecoq (2004) explica que:

Comenzamos por el silencio porque la palabra olvida las raíces de las que nació, y es deseable que los alumnos se recolquen desde el principio, en una situación de ingenuidad primaria. (...) Hay dos grandes zonas silenciosas: antes y después de la palabra” (p. 51).

De esta forma se logra que el alumnado esté pendiente de la acción y de la expresión de los gestos que va a desarrollar. Que inicie un discurso corporal y rompa el silencio a través del movimiento. Esto no significa que el uso de la palabra esté prohibido. Se utilizará cuando sea necesaria. Nuestra especie comenzó a comunicarse entre sí, mediante el uso del gesto, y más tarde hizo uso de la palabra (Corrales, 2011). Los seres humanos poseen la capacidad de hablar, están más acostumbrados a expresar sus inquietudes por medio del lenguaje oral, sin embargo, también se transmite mucha información corporalmente, pero no se llega a estudiar en profundidad ese otro lenguaje que brinda el cuerpo. La práctica sobre el lenguaje corporal en el aula permite que el alumnado desarrolle una educación integral, de creación expresiva y estética (García, Pérez y Calvo, 2013). Tomando mayor consciencia sobre las capacidades creativas de su cuerpo.

3.4. LAS MÁSCARAS

La palabra máscara viene del vocablo griego persona, es la persona la que encarna el personaje que lleva máscara en el teatro, después la palabra persona definirá a los sujetos de la raza humana (Vélez, 2009). Ha sido utilizada por muchas culturas, desde el teatro griego, la Comedia del Arte, rituales, teatro japonés, danzas balinesas, teatro Kathakali, entre otros, como elemento expresivo y transformador. En la escuela de Jaques Lecoq se descubre además de un uso expresivo y pedagógico de la máscara neutra. El alumno suele tener la tendencia de trasladar la expresión al rostro, por lo que es necesario aprender a poner más atención sobre el cuerpo. La máscara neutra al no poseer expresión, obliga a acentuar el movimiento y el dinamismo de la acción en torso y extremidades.

3.4.1. MÁSCARA NEUTRA

Jacques Copeau (1879-1949) no gusta del teatro occidental de su época, que como se ha visto anteriormente parte de una interpretación de vodevil donde no existe la naturalidad actoral. Así que fija su mirada en el teatro oriental, concretamente en el Teatro Nô japonés, siendo el primero en utilizar la máscara neutra o máscara noble como herramienta interpretativa.

Para abordar el entrenamiento del actor, Copeau propone comenzar la búsqueda de la neutralidad y para ello emplea la máscara noble, una máscara hecha de papel maché, basada en la máscara Ko-omote del teatro Nô japonés que representa a una mujer joven en pasividad, esta ayuda al actor a controlar sus gestos, para asumir un

nuevo estado en el que esté preparado física y psicológicamente (Barreto, 2018, p.19).



Figura 18. Ejemplo de máscara Ko-omote. Recuperado de: <http://www.ryuhikai.com/historias-detras-las-mascaras-tradicionales-japonesas/>

El objetivo básico de la máscara neutra es dotar al actor de conciencia sobre su propio cuerpo y otorgar a este, de lo que en teatro se conoce por presencia escénica porque esta presencia es sinónimo de autoconfianza. El alumnado tiene que estar seguro de su propio cuerpo porque va a experimentar a través de él. Ganar confianza. Al principio en las clases de Copeau la máscara neutra “era un simple pañuelo que envolvía toda la cabeza y convertía al rostro en un lugar liso, sin boca, ni ojos, ni gestos” (Hernando, 2018, p.53). Este ejemplo sirve para entender que la máscara neutra en un principio puede ser cualquier cosa que anule la expresión del rostro. Sin embargo, (Lecoq, 2004) adapta la máscara noble del discípulo de Copeau, Jean Dasté (1904-1994) y para él la máscara neutra debe tener unas medidas específicas, de fabricación artesana, ser algo más grande que la cara del actor, y que deje una separación entre el rostro de este y la cara interna de la máscara. La máscara debe aportar neutralidad y por tanto calma, su cometido es ayudar a redescubrir al ejecutante las cosas por primera vez, a sentir los objetos cotidianos y la naturaleza como si esta se revelara ante una mirada ingenua y pura. La máscara neutra no

encarna a ningún personaje, es como hemos explicado, solo una herramienta de trabajo, por tanto, no tiene pasado, es lo opuesto a la creación de los personajes en la interpretación del realismo psicológico. No tiene expresión, ni muestra emoción alguna, está en perfecto equilibrio. Con el uso de la máscara neutra se siente y se aprende a economizar el movimiento, a captar la medida de lo justo; y esto es realmente interesante porque nos permite conocer el ritmo, el pulso de las cosas, ya sea en la interpretación actoral o en otras disciplinas artísticas. Va a enseñar a prestar atención y a sentir el movimiento y a desarrollar el gesto corporal, pues como remarca Lecoq (2004): “Bajo una máscara neutra lo que se mira es el cuerpo entero del actor. La mirada es la máscara y, el rostro es el cuerpo” (p. 63). La máscara neutra potencia la expresividad corporal y evita que la expresión quede reducida al ámbito del rostro humano. Al finalizar un ejercicio, el actor se despoja de la máscara neutra y sus facciones deben verse relajadas, neutras, que su interpretación haya sido sin fingimiento.



Figura 19. Máscara Neutra. Recuperado de:
<http://mascaraelt.blogspot.com/p/mascara-neutra.html>

3.4.2. MÁSCARAS EXPRESIVAS

En su método, (Lecoq, 2004) también trabaja con máscaras expresivas, que son aquellas que, como su nombre indica, expresan una idea, un carácter determinado, que el cuerpo del actor sólo debe intuir y seguir, dejarse llevar por la connotación que la máscara pide. Son máscaras completas y no se hace uso de la palabra con ellas.

La máscara expresiva hace aparecer las líneas maestras del personaje. Estructura y simplifica la actuación, ya que transmite al cuerpo las actitudes esenciales. Depura la actuación, filtra las complejidades de la mirada psicológica e impone actitudes guía al conjunto del cuerpo (Lecoq, 2004, p.84).

3.4.3. MÁSCARAS LARVARIAS

Las máscaras larvarias provienen del carnaval de Basilea en Suiza, su nombre proviene de la palabra larva, el ser que está sin terminar, pendiente de una metamorfosis. Las máscaras larvarias son un bosquejo de lo humano, solo tienen un pequeño halo de humanidad; destacan por sus formas exageradas, y sus líneas simples pero grotescas que despiertan ternura en el espectador. Estas máscaras son el comienzo de definición tanto del estilo cómico como del dramático porque necesitan de un tempo pausado propio de un lirismo mágico, aun realizando acciones cotidianas. Lecoq (2004) dice sobre la máscara larvaria que “esta exploración del cuerpo inacabado, necesariamente diferente, activa el imaginario” (p.90). El objetivo es que el actor investigue las posibilidades corpo-emocionales que le brinda esta estructura mediante la línea y la forma que la contienen.

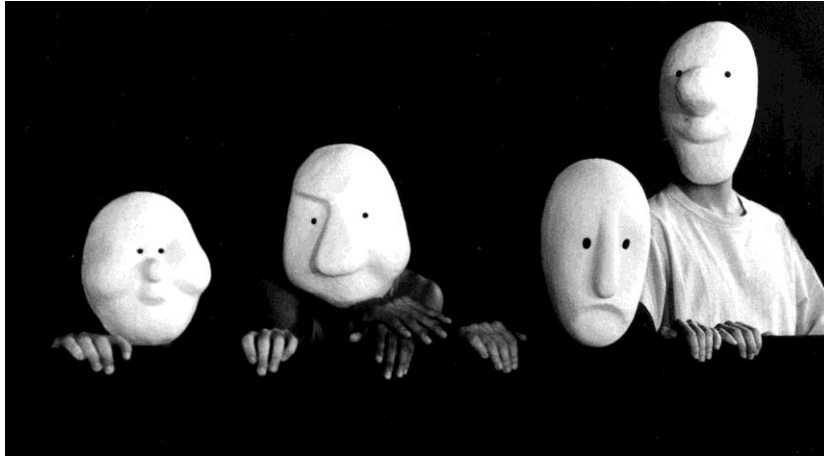


Figura 20. Ejemplo de máscaras Larvarias. Recuperado de:
<http://mascaraelt.blogspot.com/p/mascaras-larvarias.html>

3.4.4. MÁSCARAS DE CARÁCTER

Estas representan una personalidad o carácter específico. Y esta personalidad suele estar tomada de personas reales. Lecoq (2004) explica que “representan caracteres, frecuentemente sacados de la vida cotidiana. Amleto Sartori se inspiraba en los rostros de la gente de la calle y de los profesores de la universidad de Padua” (p. 88). Por tanto, la fisonomía de estas máscaras va a marcar un perfil interpretativo concreto al actor.

A su vez, las máscaras de carácter se pueden clasificar en dos tipos:

3.4.4.1. MÁSCARAS COMPLETAS

El secreto para que las máscaras completas funcionen es que no pueden tener las mismas dimensiones que una cara humana, deben ser algo más grandes o algo más pequeñas y no ajustarse al rostro. Esta máscara, como sugiere Lecoq (2004) “Debe poder cambiar, ser triste, alegre, jovial, sin estar nunca definitivamente congelada en la

expresión de un determinado instante” (p. 88). Han de cumplir una función de versatilidad y paradójicamente deben guiar al cuerpo, a la vez que se dejan llevar por este expresando diversas emociones según el momento requerido.



Figura 21. Ejemplo de máscara expresiva de carácter completa.
Recuperado de: <http://tomasoryanart.com/mascaras/>

3.4.4.2. MÁSCARAS MEDIAS

Las máscaras medias son las máscaras utilizadas en la comedia del arte, dejan la boca al descubierto y está permitido hacer uso de la palabra cuando se llevan puestas. Si en las demás máscaras el personaje se conforma a partir del movimiento corporal que se le asigna, en estas aparece el plano de la verbalización, lo que dimensiona la psicología del personaje.



Figura 22. Ejemplo de máscara media expresiva de carácter.
Recuperado de: <http://tomasoryanart.com/mascaras/>

Por otro lado, se encuentra un tipo de máscara diferente, llamadas utilitarias, que tiene mayor relación con el objeto y lo inanimado, que con el carácter humano del personaje.

3.4.5. MÁSCARAS UTILITARIAS

Las máscaras utilitarias son aquellas fabricadas para un propósito distinto al teatral, máscaras utilizadas para distintos deportes que tienen una función protectora. Para Lecoq (2004) estas máscaras son “defensivas: nos defendemos del frío, del fuego, de la luz, del viento. También son máscaras de encubrimiento que propician los juegos de espionaje, los juegos clandestinos, la cara oculta de las cosas (p. 91). Pueden ser objetos cotidianos que actúen como máscaras, pero en este sentido Lecoq (2004) advierte: “Si bien, numerosos objetos pueden servir para fabricar máscaras, no todas pueden ser

utilizadas como tales. Una cacerola sobre la cabeza, un colador de tres patas, no son suficiente, no son más que máscaras-cachivache” (p.91). Tienen que tener algo de humanidad. Ser como un ejemplo de pareidolia, que es la capacidad de ver un rostro humano en un objeto o forma (Takahashi y Watanabe, 2013). De forma que no se pierda la esencia teatral y la comunicación entre personajes.



Figura 23. Ejemplo de máscara utilitaria. Recuperado de:
<https://www.flickr.com/photos/yindeyan/3987625806>

3.5. EL MOVIMIENTO

La técnica de los movimientos se divide tres bloques: Preparación corporal y vocal, acrobacia dramática y análisis de movimientos.

La preparación corporal se erige sobre la gimnasia dramática. El movimiento no puede ser aleatorio, tiene que tener una justificación dramática, tiene que dar respuesta al

conflicto, no generar más dudas. Por tanto, es necesaria la economía de movimientos, realizar el movimiento justo, organizado en una medida y un tiempo justos. No hay que generar un movimiento tipo, cada alumno debe encontrar el suyo. A su vez, se realiza un análisis de las posibilidades dramáticas que cada parte corporal (cabeza, tronco, brazos, piernas) y que significado tienen (Lecoq, 2004). No es lo mismo doblar el cuerpo hacia abajo como buscando algo, que doblarlo hacia atrás en forma de rechazo hacia alguien o algo. O levantar una mano para saludar que levantar la mano para detener. Por tanto, podemos dividir el cuerpo en estructuras y cada una de ellas va a tener distintas expresiones, dependiendo del uso que se haga de las mismas. Lo mismo ocurre con la voz, hay que encontrar su modulación exacta para acompañar al movimiento. Lecoq (2004) explica como “cada gesto posee una sonoridad, una voz, que intento hacerles descubrir a los alumnos” (p.106). La voz sirve para comunicar y debe ir en perfecto acompañamiento al movimiento, ser una extensión de este.

La acrobacia dramática se fundamenta en la fuerza, el equilibrio, la flexibilidad y la ingravidez, es decir, en volteretas, saltos, rodamientos, cabriolas y saltos mortales. Pero todas estas variables si se utilizan en el juego escénico tienen que tener al igual que el movimiento y la voz una justificación. Lecoq (2004) ilustra sus palabras con este ejemplo: “Arlequín se echa a reír hasta dar una voltereta” (p.109). La utilización de estas técnicas favorece la puesta a punto del cuerpo del actor, y también logra una dimensionar el movimiento en el espacio, utilizando el espacio aéreo, así como buscar nuevas posiciones corporales más allá de estar erguidos en actitud bípeda.

Por último, el análisis de movimientos es la síntesis del trabajo de la escuela. Hay que analizar los movimientos del propio cuerpo y de la naturaleza. En donde se especifican tres movimientos fundamentales: Ondulación, ondulación inversa y eclosión.

La ondulación para es el movimiento primigenio del cuerpo, se halla en cualquier locomoción, desde el avance de un pez a una serpiente en su medio. El ser humano recrea lo mismo, desde un punto fijo de apoyo, el suelo, realiza un movimiento ondulatorio al caminar (Lecoq, 2004). Si tomamos una figura humana de perfil, de pie y en posición recta, como si fuese una cuerda en vertical y le pedimos que avance, lo primero que moverá será uno de sus pies, después la pelvis, el tronco y finalmente la cabeza. Se habrá producido una ondulación. A esto Lecoq le llama “estar por” (p.113). Es el actor el que cruza el espacio, el que lo atraviesa, interfiere en el espacio. La ondulación inversa es lo contrario, en vez de partir desde el pie, parte de la cabeza hacia atrás. Si tomamos la misma figura humana y le ponemos delante una antorcha, lo primero que echará hacia atrás será la cabeza, el tronco, la pelvis y por último los pies. Lecoq (2004) dice: “La ondulación es una acción voluntaria, efectuada desde un punto hasta otro, para desplazarme o desplazar algo, la ondulación inversa está siempre al servicio de una reacción dramática. En realidad, todo drama invierte las técnicas de acción” (p.114). En la ondulación se da cuando hay una acción y la ondulación inversa con la reacción. Lecoq (2004) llama a esto “estar contra” (p.113). Es decir, cuando es el espacio o algo exterior, un objeto u otro ser interfiere en nosotros.

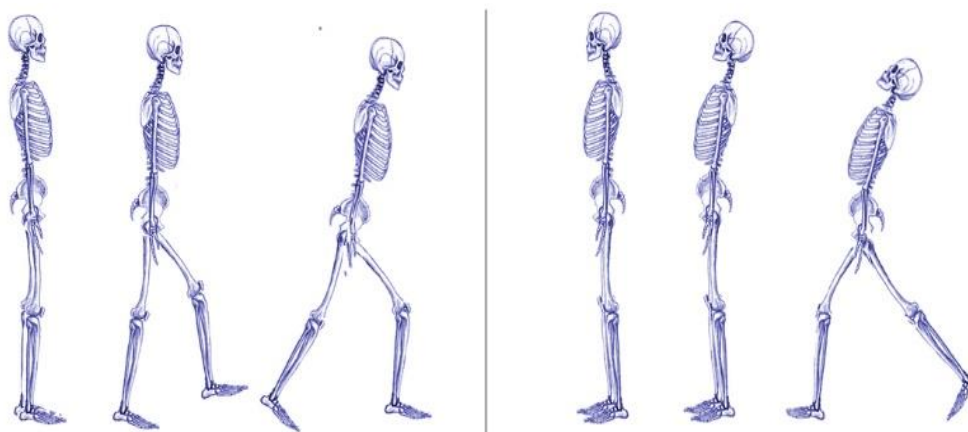


Figura 24. Ondulación y ondulación inversa. Fuente: Elaboración propia.

El tercer movimiento es la eclosión, “estar con” (Lecoq, 2004, p.113). Si cada uno de los anteriores representa un extremo, este se sitúa en el centro. Se inicia con el cuerpo recogido completamente, intentando ocupar el menor espacio posible y culmina con una extensión total del cuerpo y sus extremidades. Se puede realizar tanto como una explosión como el movimiento inverso de implosión. En este punto entendemos que la reacción nace de nuestro interior, como una flor cuando se abre.

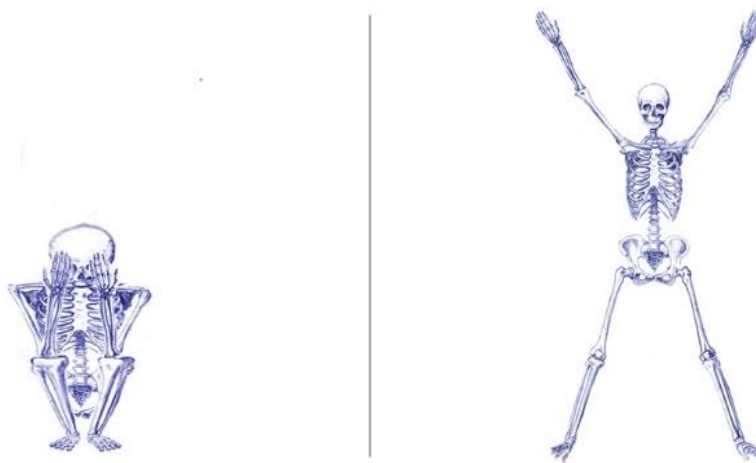


Figura 25. Implosión y explosión. Fuente: Elaboración propia.

3.6. LOS PERSONAJES

En la escuela de Teatro Físico de Jacques Lecoq se realizan diferentes ejercicios para contar con los recursos necesarios a posteriori, en la construcción del personaje. Se va a ver varios de ellos, los que se han utilizado en nuestra investigación y se han extrapolado del campo de la interpretación al de la enseñanza.

Una parte fundamental de su metodología se basa en no utilizar los mecanismos de construcción del realismo psicológico. El propio autor lo expresa así:

Cuando abordamos los personajes, mi gran temor es el retorno a lo personal, es decir, que los/as alumnos/as hablen de ellos/as mismos/as sin que haya verdadera actuación. Si el personaje y el actor se funden en uno, la actuación se anula. Si esta osmosis puede servir en ciertos primeros planos del cine psicológico, el juego teatral debe transportar la imagen hasta el espectador (Lecoq, 2004, p. 94).

Por ello, en esta metodología no debe existir la identificación del actor con el personaje, debe distanciarse para evitar el apego emocional. Para el profesor Norman Taylor de la Escuela de Jacques Lecoq: “Todo es físico, incluso lo metafísico. Antes de hablar un ser humano se mueve” N. Taylor, entrevista personal, 21 de agosto de 2019. Es a partir del movimiento desde donde debe originarse el personaje. Y mediante el juego y la improvisación va tomando forma, se va definiendo su carácter. Por consiguiente, un actor que juega con el personaje no podrá ligarse psicológicamente a este.

La construcción de los personajes como se ha dicho, parte de la improvisación, no existe ningún texto de referencia. La imaginación de cada uno y la vida son el marco esencial en la apertura del trabajo actoral. Lecoq traza un esquema de análisis y observancia para su posterior escenificación en la encarnación de un personaje. Al igual que un pintor o un escultor acude al museo a observar las grandes obras maestras y aprende mirando (Escribano, 2008). Un actor debe mirar, no solo a los grandes intérpretes, debe asumir la naturaleza de las cosas, reaprenderlas y ver sus nuevas posibilidades para generar un nuevo contexto. A través de los cuatro elementos de la naturaleza, los colores, los animales, la materia, los objetos y la música, se genera un juego de observar e imitar.

3.6.1. LAS IDENTIFICACIONES CON LA NATURALEZA

La naturaleza tiene cuatro elementos principales, tierra, aire, fuego y agua. El trabajo de identificación con estos cuatro elementos se realiza con la máscara neutra. El objetivo del trabajo es que el alumno debe imaginar el agua, observarla y después jugar a ser agua. Pero hay muchos tipos de agua, desde el mar, a los ríos, la lluvia, las gotas o el agua contenida en un vaso. Lecoq (2004) explica que “debemos acercarnos a las diferentes dinámicas del agua bajo todas sus formas, desde las más tranquilas a las más violentas” (p.70). Imaginemos cómo se comporta una ola del mar, desde que se forma, su avance, continuo e imparable hasta que rompe en la orilla de la playa. Ese dinamismo se puede extrapolar a un personaje, por ejemplo, a una madre que avanza para abrazar al hijo que va a marchar a la guerra. O el agua que sale a borbotones del grifo y se estanca en un vaso. En el vaso es un agua en calma, contenida. Un personaje puede tener un estallido de nervios y automáticamente calmarse. Por eso la tarea primigenia del actor es la observancia de la vida, no se trata de argumentar psicológicamente, de averiguar por qué un personaje sufre o por qué se va a calmar. Se trata de reconocer un símil en la naturaleza y replicarlo adaptándolo a las necesidades interpretativas. Lo mismo se hace con los demás elementos: el aire (viento, huracán, un soplo), el fuego (hoguera, el prender de una cerilla, un monte ardiendo), la tierra (la arena, la roca, el árbol enraizado, el barro). Cada elemento tiene de por sí muchas variables que van desde lo cómico hasta la tragedia.

3.6.2. LAS IDENTIFICACIONES CON LA MATERIA Y LOS OBJETOS

Existen diferentes tipos de materiales y sustancias como la madera, el hierro, el papel, el aceite etc. Todos ellos comparten junto a los elementos, los colores, los animales, lo que Lecoq (2004) llama: “fondo poético común” (p.71). Lo que vendría a ser la concreción por el movimiento corporal de un dinamismo abstracto que poseen todas las cosas observables del universo. El alumno tiene que distinguir y asimilar las diferentes texturas de la materia. No se derrama igual un líquido que el aceite, ni la rigidez de la madera es igual a la del plomo. Al arrugar una hoja de papel y tirarla al suelo, el papel se mueve solo, intenta recuperar lentamente su forma original, pero nunca lo consigue. Lo que si se ve es un pequeño movimiento de expansión que finalmente se extingue. Y esto es sin duda, un efecto muy dramático que puede ser llevado al cuerpo.

3.6.3. LAS IDENTIFICACIONES CON LOS ANIMALES

Estos ejercicios comienzan imitando los movimientos característicos de cada animal. Después pueden abordarse desde dos perspectivas diferentes. Uno trata de humanizar a un animal, hacerle hablar, ponerlo en contacto con otros animales. Un perro y una ardilla, por ejemplo. Otro camino es interpretar un personaje humano que revela ciertos matices propios de un animal: un hombre que ha perdido un documento rebusca entre sus papeles como un ratón (Lecoq, 2004).

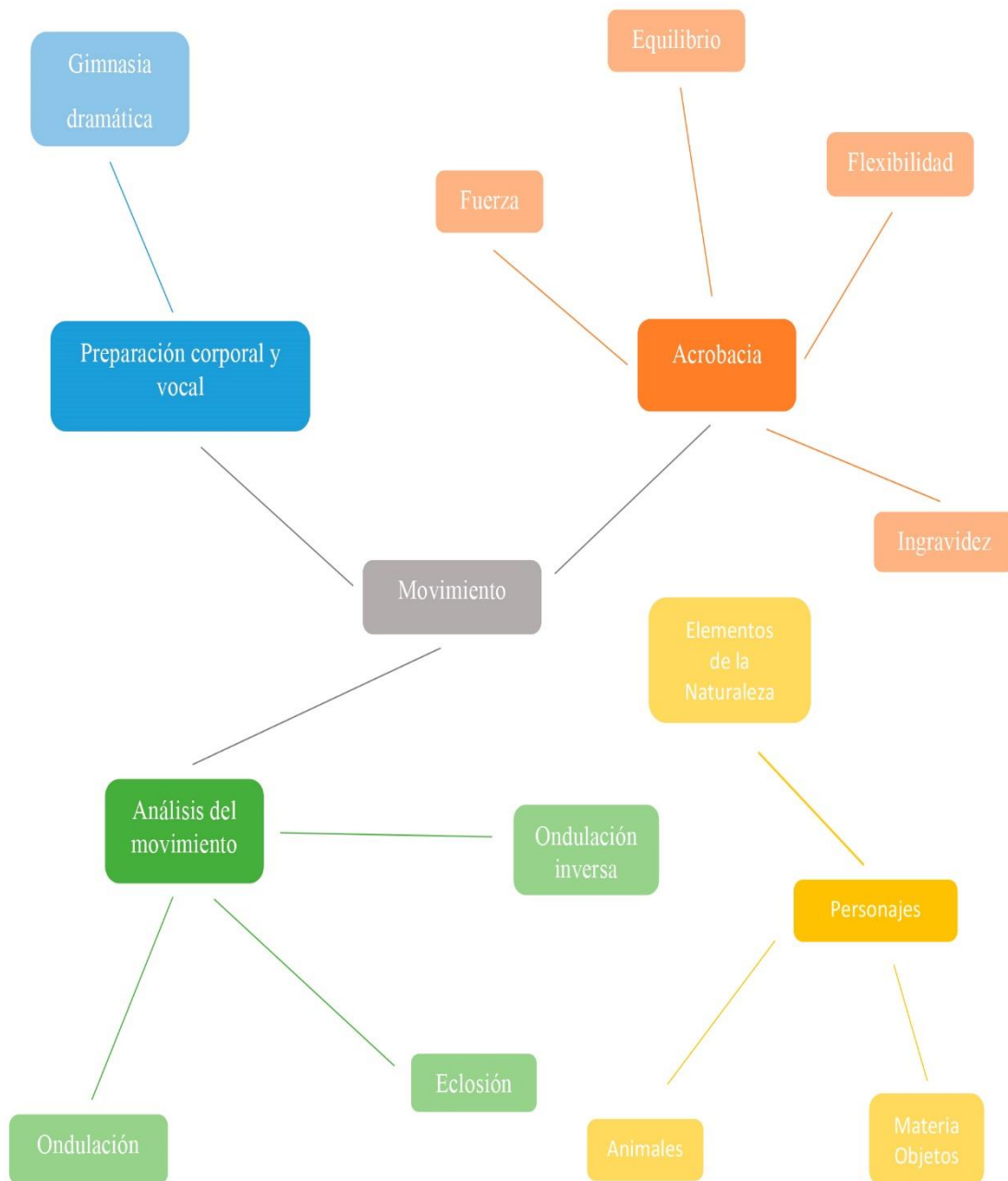


Figura 26. Esquema de movimiento y personajes. Fuente: Elaboración propia.

3.7. SÍNTESIS DE LA PEDAGOGÍA DE JACQUES LECOQ PARA UTILIZAR EN EL AULA

El denominador común que se adquiere a través de estos ejercicios de transposiciones es un gran abanico de referencias que el actor atesorará para construir sus personajes. La metodología de Lecoq es parecida en términos gráficos a la figura del uróboro o al símbolo infinito de lemniscata porque a través del cuerpo este descubre el movimiento de la naturaleza, y a su vez, la naturaleza ayuda a descubrir el movimiento del cuerpo.

Hasta ahora se ha investigado la variedad de ejercicios que existen en la pedagogía de Lecoq para con el alumno, como ayudarlo a enfocar los retos de comprender la naturaleza para la construcción y asimilación de un personaje, pero todavía queda por explicar cuál debe ser la actitud del profesor que enseña este método. Hay tres verbos clave en la formación de un pedagogo teatral: Observar, analizar y constatar. Constatar es el verbo más imposible de todos. Es estar con lo que vemos sin formular opiniones. Un alumno o un artista van a formular opiniones, pero el pedagogo debe constatar siempre, sin opiniones, ni prejuicios (N. Taylor, comunicación personal, 18 de Julio de 2019). Es decir, un alumno puede representar un acto, el acto de morir, por ejemplo, hay muchos tipos de muerte, pero el alumno va a elegir una. El profesor solo debe constatar que se ha producido una muerte, no si esta es de su agrado o no. Debe constatar para otorgar libertad en la creación del alumnado.

Por otro lado, el profesor debe mantener una distancia emocional con el alumnado, para no interferir por sus gustos o creencias en la libertad creativa de estos. El profesor debe actuar como un facilitador, pero el que tiene la obligación de crear algo nuevo y propio es el alumno.

Los puntos que se van a rescatar para su uso práctico en la investigación de esta tesis van a ser:

-La improvisación y el juego porque de estos van a motivar la creatividad del alumnado y van a servir de guía en el proceso de elaboración de un nuevo patrón o doble de las pinturas con las que se quiere trabajar.

-La máscara neutra va ayudar a relajar el rostro y a potenciar la expresividad corporal.

-La gimnasia dramática porque es necesario entender el significado de los diferentes gestos que se pueden realizar y su codificación.

-Las acrobacias van a permitir una mayor expresividad y un mayor grado de concentración y de coordinación.

-El análisis de movimientos lleva al alumno a la observación e indagación de los movimientos que le van a permitir desarrollar su práctica.

4. INTRODUCCIÓN PRÁCTICA

Una vez expuestas y analizadas las teorías de Antonin Artaud y Jacques Lecoq se va a explicar la puesta en práctica de esta investigación.

Se ha visto la importancia que tiene la ceremonia y el ritual en el Teatro de la Crueldad. Por ello, se ha creído conveniente experimentar con prácticas rituales de otras culturas, asistiendo a varias sesiones de iniciación al ritual chamánico.

Con la finalidad de lograr un aprendizaje de estas prácticas y poder adaptarlas al método que se pretende elaborar, se han elegido aquellas actividades que se consideran validas como parte de las dinámicas a experimentar con el alumnado en la compleción de esta tesis.

Después de la experiencia adquirida en estas prácticas, se entiende que muchas de estas ceremonias, incluidas dentro del mundo de las terapias alternativas, generan una gran controversia por carecer de rigor científico, limitando el número de artículos publicados. Estas ceremonias, que de algún modo pertenecen a otras culturas, otras religiones, albergan un conocimiento que podemos clasificar dentro del ambiente holístico (Cornejo y Blázquez, 2013). Sobre el mal uso de los ritos de culturas que no son la propia Díaz (2008) expresa:

La posibilidad de comenzar el rito en una tierra y llevarlo a otra y provocar la intercomunicación constante entre ambas geografías, no sólo hace que el árbol que se construye pueda carecer de raíz, sino que convierte a los rituales internos, es decir aquellos contenidos en el Tronco, en ritos liminales (p.23).

El autor teme que el uso indebido de la práctica ritual suponga la pérdida de identidad del propio ritual. En esta investigación no se tiene como propósito alterar el fundamento de un ritual concreto. Lo que se intenta es introducir conceptos y elementos de diferentes ceremonias que son de utilidad para trabajar con autonomía partes específicas de estas, creando un ceremonial propio. Por esta razón, no se va a precisar sobre qué rituales concretos se ha trabajado. Además, los símbolos culturales y religiosos de otros pueblos deben tratarse con respeto, dejando su origen intacto para preservar en lo medianamente posible su sacralidad.

Lo que tienen en común estas prácticas rituales es que la mayoría centran su rutina en la respiración y la manera en que esta puede alterar los estados de conciencia, ayudando a relajar el cuerpo y la mente para prepararnos en un trabajo posterior.

Las ideas de Artaud sobre la necesidad de acercarnos al rito, han servido para preparar un espacio de trabajo donde se puede aunar los términos de ceremonia y aula; ritual y práctica escénica, porque el rito es la antesala que nos va a preparar para la escucha y el conocimiento en la práctica teatral que vamos a abordar.

La enseñanza teatral, además de profundizar en el campo de la expresión corporal y artística, puede ser de ayuda para abordar otras materias, aunque estas no tengan relación directa con el arte (Núñez y Navarro, 2007). La presencia del teatro en la educación contribuye de manera decisiva al desarrollo integral del alumnado, otorgando protagonismo, estimulando la expresividad y la creatividad a través de la mímica, la psicomotricidad, la relajación y el gesto entre otros muchos factores de aprendizaje y flexibilidad cognitiva en la etapa académica. Existe un elevado poder educativo que ayuda en la motivación de los procesos cognitivos, el desarrollo de la personalidad y la expresividad en un entorno socializador, fomentando las herramientas comunicativas. Como consecuencia de lo anteriormente expuesto no se puede olvidar la similitud que

hay entre el teatro y el juego, de hecho “ingleses, alemanes y franceses utilizan términos idénticos para teatro y juego: *play*, *spiel* y *jouer*” (Tejerina, 1994, p. 26). Sin embargo, el teatro en los centros superiores de educación teatral y las escuelas superiores de arte dramático, ha estado más volcado en la creación artística que en el ámbito educativo. La historia de la educación teatral representa sólo una parte de la historia de la educación. Su desarrollo epistemológico comienza en la ciencia histórica y de la teoría general del teatro (Vieites, 2014). Por esta razón sería necesario ahondar en la experimentación teatral para construir sinergias dentro del campo de la educación y la pedagogía, facilitando la implantación de las artes escénicas en la enseñanza.

Tanto es así que, el teatro, visto como una herramienta transversal educativa, podría acompañar en el aprendizaje de otras materias. El propio dramaturgo Artaud (1996) sostiene que “el dominio del teatro, hay que decirlo, no es psicológico, sino plástico y físico” (p.82). El arte escénico es ante todo acción y ritmo. Precisamente estas acepciones las tiene en común con las artes plásticas y son imprescindibles en las etapas educativas si realmente queremos formar a personas creativas (Domingo-Peñañiel, 2017).

Por todo ello, se ha ideado una actividad que sustente el proceso de indagación estética y crítica. Dotando a estudiantes universitarios de una metodología para trabajar una serie de pinturas abstractas, mediante las emociones que genera el color y su interpretación desde el espacio corporal y sonoro. De esta forma, se garantiza una formación específica y de calidad en el ámbito académico. Durante la formación académica es importante que el estudiante aprenda estrategias y recursos integradores, capaces de unificar diferentes conceptos artísticos. Simultaneando didáctica y estimulación para su futura labor docente (García, 2004). Teniendo en cuenta la postura de Eisner (1992) en lo que respecta al aprendizaje continuo, “los múltiples y variados conflictos que se presentan a lo largo de la vida, se asemejan a los problemas encontrados

en el arte. Son problemas que casi nunca tienen una sola respuesta, cuestiones delicadas, ambiguas, incluso a veces de difícil salida” (Eisner, 1992, p.31). La propia escuela y la universidad son un agente social. Pequeñas réplicas poblacionales donde se plantean problemas individuales y colectivos, que necesitan una solución eficiente. El estudio de las diversas disciplinas artísticas favorece por su riqueza en conceptos léxicos, históricos y filosóficos, a formar individuos con un pensamiento maduro, abierto y creativo.

5. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se va a exponer la investigación realizada con el alumnado de tres países y se va a explicar el trabajo con cada grupo en el siguiente orden: Alumnado de la Universidad de Murcia (España), alumnado de la Universidad de Roma (Italia) y alumnado de la Universidad de Évora (Portugal). Obedeciendo al orden cronológico que ha sustentado esta investigación. Se comenzó trabajando con alumnos de la Universidad de Murcia durante el curso 2017-2018. En el mismo año académico, en una estancia como profesora Erasmus en la Academia de Bellas Artes de Roma, se puso en práctica los ejercicios que se habían elaborado. En coordinación con la profesora de Anatomía Artística en la Academias de Bellas Artes, Cristina Reggio. Miembro del Grupo Àcusma, un colectivo de académicos que desde 2012 ha desarrollado trabajos de investigación sobre sonido y voz en el teatro. Se realizaron investigaciones experimentales sobre acciones físicas del cuerpo. Posteriormente, en el curso 2018-2019, durante una estancia de tres meses en la Facultad de Educación de la Universidad de Évora (Portugal), bajo la tutela de la Doctora María Ana Castel Branco, profesora de teatro y expresiones artísticas

en las facultades de Educación y Teatro de Évora, se configuró el corpus práctico de esta investigación.

5.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Se pretende averiguar si la realización de ejercicios sustentados en el Teatro de la Crueldad y el Teatro Físico, permiten en el alumnado una mejor comprensión y valoración de conceptos artísticos, propios del movimiento pictórico expresionista abstracto del siglo XX.

Se parte de los estudios previos realizados por (Hernández-Navarro, 2008; Martínez, 2015; Pérez-Montfort, 2018; Ruiz, 2008) que mantienen que el Teatro de Crueldad de Antonin Artaud, el teatro físico y la pintura abstracta tienen en común misticismo y expresividad del movimiento. Por lo cual se espera que la unión de estas disciplinas facilite la comprensión y mejore por parte del alumnado la valoración de la pintura abstracta. La cual generalmente produce rechazo por la falta de actuaciones didáctico-prácticas en el ámbito educativo.

5.2. OBJETIVO PRINCIPAL

Se propone como objetivo principal en esta tesis doctoral lo siguiente:

- Crear mediante las dinámicas del Teatro de la Crueldad y el Teatro físico un canal comunicativo con las pinturas de Vasili Kandinsky (1866–1944), Mark Rothko (1903–1970) y Jackson Pollock (1912–1956).

Este objetivo pretende demostrar la funcionalidad de estas prácticas teatrales, sustentadas en la expresión corporal, en el acercamiento y comprensión de las artes abstractas por parte del alumnado, desarrollando una pedagogía propia.

5.3. OBJETIVOS SECUNDARIOS

Cada una de las partes de esta tesis doctoral comprenden sus propios objetivos para analizar y confrontar los datos adquiridos en el proceso de investigación.

En la primera parte se persigue:

- Realizar un estudio preliminar sobre el origen del teatro y su evolución a lo largo de la historia, en torno a la temática del rito, lo primitivo y el teatro físico.

Con este objetivo se busca detectar los factores que permitieron en la antigüedad el nacimiento del teatro y su desvinculación con el ritual. Así como indagar en los cambios de puesta en escena dados hasta el siglo XX. Prestando especial atención a la interpretación actoral basada en narrativas visuales como a la expresión corporal, por ser el eje fundamental del teatro físico.

En la segunda parte se establecen dos objetivos:

- Investigar las propuestas escénicas de Antonin Artaud, implícitas en su manifiesto *El teatro de la crueldad*.
- Examinar la pedagogía teatral de Jacques Lecoq, recogida en su libro *El cuerpo poético*.

Se justifica la elección de estos autores por estar considerados como dos de los mayores renovadores de la escena teatral del siglo XX, al impulsar la creación escénica

bajo el paradigma del teatro físico. Por esta razón se aspira a descomponer sus premisas escénicas e interpretativas para adecuarlas en el marco de la educación artística.

La tercera parte tiene como objetivos:

- Indagar en la práctica del ritual con el fin de extraer ejercicios y actividades que completen la acción educativa del alumnado.
- Explorar la relación existente entre el color y las emociones humanas, el movimiento, la música y el sonido corporal.
- Trabajar sobre pinturas abstractas la relación expresivo corporal y musical.

Se tiene la intención de obtener un corpus practico que abarque desde ejercicios de calentamiento e iniciación al trabajo corporal, hasta un conjunto de actividades físicas y musicales. Con el propósito de que el alumnado tenga la oportunidad de explorar y comprender el lenguaje de la pintura abstracta.

La finalidad de la cuarta y última parte será:

- Elaborar una propuesta educativa que permita su implantación práctica.

Para ello se verificarán las asignaturas de los estudios de grado y máster del profesorado, que tengan relación con la pintura abstracta. Se compararán las guías docentes de diferentes facultades de educación en el estado español, así como el currículo educativo de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

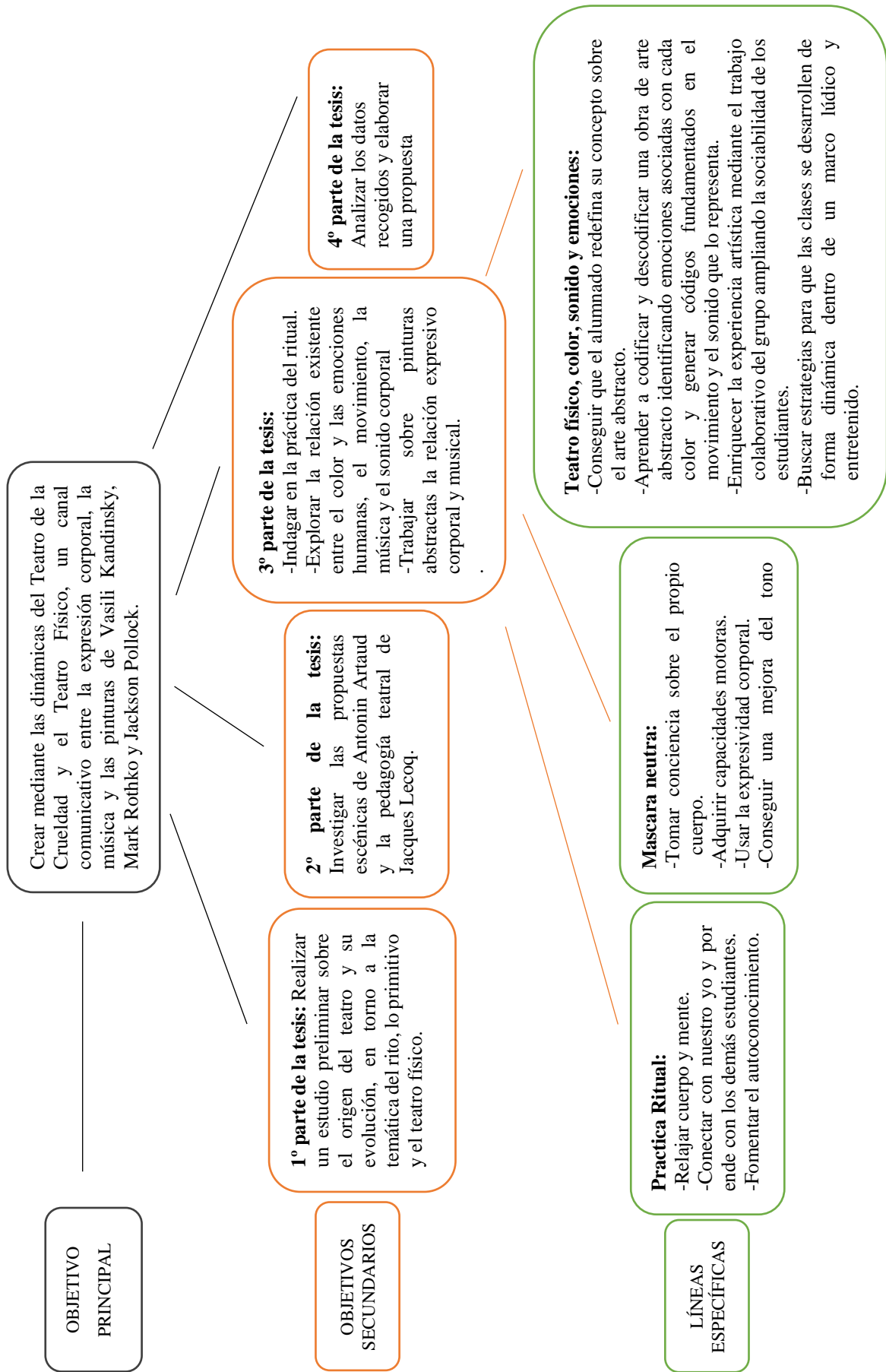


Figura 27. Esquema de objetivos. Fuente: Elaboración propia.

5.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos teóricos se ha llevado a cabo mediante la búsqueda de bibliografía basada en libros, artículos científicos y diccionarios en diferentes campos. A continuación, se ejemplifica algunos de los autores más representativos en cada área de estudio:

En el campo de la antropología son esenciales las aportaciones de (Eliade, ed. 1999), (Frazer, ed. 2006) y (La Rubia de Prado, 2009), sobre información concerniente sobre mística, sacralidad y rituales.

Para entender el contexto filosófico de las múltiples inflexiones acaecidas en la historia del teatro, se ha abordado la materia desde la perspectiva de sus pensadores: (Aristóteles, ed. 1974) y de (Nietzsche, ed. 1982) o (Wagner, ed.1997) como exponentes de la ruptura teatral acontecida durante el romanticismo.

Se han recabado datos sobre corrientes y movimientos teatrales de teóricos como (Ceballos, 1992), (Oliva y Torres, 2000) y (Sánchez, 1999). Para el análisis de la figura de Antonin Artaud se utilizan estudios aportados por (Dumoulié, 1996) y (Santos, 2016) al ser considerados referentes clave en el tema. En el estudio sobre la pedagogía de Jacques Lecoq, se utilizan datos aportados por teóricos como (Hernando, 2018) o entrevistas realizadas al discípulo y profesor de la escuela de París, Norman Taylor.

En el abordaje de didácticas relacionadas con el ámbito educativo y ciencias de la educación se ha elegido a (Pliego, 2011). Igualmente, por sus conocimientos en didáctica teatral a (Núñez y Navarro, 2007) y (Otálora, 2016), entre otros.

En el apartado de metodología, con el propósito de realizar el estudio con fiabilidad y la mayor objetividad posible, se ha hecho uso de los modelos de muestra planteados por (Alperin y Skorupa, 2014). Se ha procurado minimizar el impacto por ser docente de los

sujetos de la muestra y estar en una posición superior respecto a ellos (Cortés, 2011). Y se propone un estudio de caso como indica (Martínez-Carazo, 2011).

En estudio del movimiento expresionista abstracto se han empleado las lecturas de (Castellanos, 2009) y (Vélez, 2013) para analizar el contexto político y social. A (Gutiérrez, 2010) para comprender la influencia de la emigración de artistas europeos a Estados Unidos, durante las vanguardias. Así como a los autores (Cirlot, 1964), (Araluce, 2012) y (Rauschenberg, 2019) para entender las características que definen este estilo pictórico.

En las comparativas de conexión existentes entre el color y las emociones, han sido necesarios los estudios sobre la teoría del color de autores como (Pimentel, 2015), (Read, 1982) y (Franco, 2015).

Se han realizado entrevistas a profesionales de la materia como a la Doctora María Ana Castel Branco o a los profesores José Antonio Aarnoutse y Ramón Enrique González Sáez, a la directora teatral Sara Serrano y al profesor de la escuela de Jacques Lecoq, Norman Taylor con el fin de recabar información actualizada sobre la labor presente en los diferentes centros donde imparten clase.

Cuestionarios para recabar información del alumnado de forma anónima para que este no se sintiera coaccionado en sus respuestas por impartirles docencia:

- Un cuestionario inicial para evaluar los conocimientos previos del alumnado en las temáticas de artes plásticas y arte desde una perspectiva general.
- Un cuestionario final para evaluar el antes, el durante y el después del experimento.

Por otra parte, se han realizado dos estancias en Universidades Europeas, Italia y Portugal, de una semana y tres meses, respectivamente. Y asistencia a seminarios, congresos y conferencias.

5.5. METODOLOGÍA

Se ha utilizado como método el estudio de caso (Martínez-Carazo, 2011) de forma mixta mediante investigación cualitativa con la participación de sujetos. Y específicamente el estudio colectivo instrumental de casos (Stake, 1999) porque los casos seleccionados son el instrumento para comprender si a través del teatro físico se puede trabajar la pintura abstracta en el aula.

A diferencia del estudio cuantitativo que parte de los datos aportados en las encuestas, el estudio de caso para (Yin, 1989) es una herramienta pertinente en las ciencias sociales que permite evaluar las conductas de los sujetos de estudio. Esta investigación se centra en analizar las acciones físicas propuestas por el alumnado seleccionado en su entorno real, el aula. Y que posibilita el estudio desde diversas perspectivas, lo que se traduce en adquirir un conocimiento más amplio (Chetty, 1996) así como la interacción del alumno con la pintura abstracta.

De esta forma se logra alcanzar razonamientos fundamentados que permitan contrastar los fenómenos experienciales del alumnado. Se ha mantenido una posición participativa y no de simple observación, proponiendo ejercicios y ayudando en la dinamización y ejecución de estos. También se han introducido pautas y realizado correcciones. Por esta razón se debe explicar que la posición como docente no permite ser completamente imparcial y admitirlo es un paso para controlar el análisis de resultados (Cortés, 2011). Se ha perseguido encontrar estrategias de presentación de una propuesta pedagógica propia. Para ello, se realizó una investigación cuasi experimental con método inductivo y una temporalidad transversal. “Los estudios de caso inductivo se llevan a cabo para ampliar, desarrollar y construir la teoría” (Jiménez, 2012, p. 144). Realizando una investigación-acción participativa grupal (Elliot, 2000; Kemmis y McTaggart, 1988) e

interactuando con los sujetos del estudio siendo “las subjetividades del investigador y aquellos a los que se estudia parte del proceso de investigación” (Flick, 2004, p.20).

Durante la ejecución de las actividades prácticas se ha contado con dos vías de recolección de datos, una en directo, que permitió tomar notas de lo que se observa en el aula mientras se trabaja con el alumnado y otra en diferido o “post facto” (Jiménez, 2012) por los videos, fotografías y audios grabados durante las sesiones.

Los cuestionarios realizados por el alumnado han sido completamente anónimos, otorgando la posibilidad de expresar su opinión con mayor veracidad.

Los métodos para la elaborar un estudio de caso son la entrevista abierta, la observación de los participantes, los análisis de documentos y la experiencia en un determinado contexto. Como finalidad el estudio de caso lleva aparejado un análisis e interpretación de los resultados, así como un mayor autoconocimiento por parte de la muestra (Simons, 2011).

Se ha realizado una “triangulación de datos espacial” (Aguilar y Barroso, 2015) mediante la recogida de datos en tres centros educativos diferentes con el objeto de comprobar las coincidencias de los ejercicios establecidos.

Los datos analizados se han distribuido en tablas de contingencia con valores nominales y ordinales (López-Roldan y Fachelli, 2015). Las variables analizadas son de los ejercicios observados y de las conclusiones obtenidas de estos. Se han utilizado tablas de frecuencia estadística para analizar los porcentajes de los parámetros elegibles por el alumnado como palabras, acciones, sonidos e instrumentos musicales. Se ha realizado una prueba de contraste chi cuadrado no paramétrica porque es la adecuada para muestras pequeñas con variables ordinales (Ramírez y Polack, 2020).

5.6. MUESTRA

Para el desarrollo de la presente investigación y teniendo en cuenta sus características particulares se ha llevado a cabo un muestreo de sujetos accidental (Alperin y Skorupa, 2015) porque el alumnado participante no ha sido elegido particularmente. Su participación aleatoria ha venido dada por su inclusión en un curso, donde el arte abstracto es parte de la materia a impartir. En el momento de realizar la prueba se hallaban disponibles para cumplimentar tanto el cuestionario como para realizar las sesiones prácticas. Los cuestionarios y el diseño de las sesiones parten de un estudio piloto realizado durante cuatro sesiones con estudiantes de los grados de primaria e infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Murcia.

En total han colaborado en la práctica activa 67 estudiantes de tres países: 47 alumnos de 4º curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 10 alumnos de 4º Curso del grado de Arteterapia de la Academia de Bellas Artes de Roma y 10 alumnos del grado del 1º curso del grado de Formación de profesores y educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Évora. Al alumnado de Murcia se le impartió dentro de la asignatura de desarrollo del lenguaje plástico y visual. Para acceder a los estudiantes de Roma y Évora, se contactó primero con las responsables de proporcionar a sus estudiantes, las profesoras María Ana Castel Branco y Cristina Reggio, vía email y más tarde, in situ, se tuvo una reunión con ellas.

Podemos observar en la Tabla 2 que existe una mayoría de alumnado femenino en los tres centros. Contamos con cincuenta y cuatro alumnas y trece alumnos en total.

Tabla 2

Muestra del alumnado que toma parte en la investigación

GÉNERO	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
CENTRO			
Facultad de educación. Universidad de Murcia	37	10	47
Academia de Bellas Artes de Roma	8	2	10
Facultad de educación. Universidad de Évora	9	1	10
TOTAL	54	13	67

Fuente: Elaboración propia.

El grupo más numeroso fue el de Murcia que constaba de un total de cuarenta y siete estudiantes, donde treinta y siete son mujeres y diez hombres. Los grupos de Roma y Évora eran más reducidos, contando con diez estudiantes por grupo, en el que había dos varones en el grupo Roma y solo uno en el de Évora. Para (Blanco, 2006) es normal que haya más presencia femenina en los estudios relacionados con las humanidades, las ciencias sociales y el arte. Los tres centros pertenecen al ámbito público y todos los estudiantes eran de clase media, en su mayoría de localidades limítrofes en el caso de Murcia y de otras regiones del país en los grupos de Roma y Évora.

Los tres grupos tenían en común el aspecto vocacional de sus carreras. Los grupos de Murcia y Évora declararon que les gustaba la docencia y esperaban encontrar un trabajo en esta área dada su alta empleabilidad. Por el contrario, el grupo de Roma prefería encontrar una salida profesional más relacionada con desarrollar su experiencia artística, aunque esto supusiera la carencia de un empleo estable. Un 30% estaría interesado en impartir clases como primera opción. Aunque el 80% lo valoraba como destino secundario.

La edad media del alumnado participante en la muestra de cada una de las Universidades es de $N \approx 22,3$ años en Murcia; $N \approx 23,1$ años en Roma y de $N \approx 20,1$ años en Évora. La edad media todos los sujetos es de $N \approx 22,1$ años.

En el cuestionario I que se puede ver en el apartado Anexos, la pregunta 3 plantea si habían hecho algún tipo de intervención escénica con anterioridad. En este caso en concreto la mayoría de los participantes nunca había tenido contacto previo con el mundo del teatro o la danza, como se puede observar en la Tabla 3:

Tabla 3

Experiencia previa del alumnado en algún arte escénico

GÉNERO	MUJERES		HOMBRES		TOTAL	
	SÍ	No	SÍ	No	Si	No
Facultad de Educación. Universidad de Murcia	10	27	5	5	15	32
Academia de Bellas Artes de Roma	4	4	1	1	5	5
Facultad de Educación. Universidad de Évora	5	4	1	0	6	4
TOTAL	19	35	7	6	26	41

Fuente: Elaboración propia.

6. EL RITO

6.1. FASE RITUAL

Durante la estancia realizada en la ciudad de Évora en Portugal se tomó contacto con dos sociedades que practican la iniciación al chamanismo en algunos de sus talleres. Aunque este es un concepto no muy conocido, se quiso conocer experiencias directamente

relacionadas con la práctica del ritual. Dada su similitud mística con las practicadas por Antonin Artaud. Durante estas sesiones se realizaron diversos ejercicios y prácticas. Se eligieron las que concordaban con los objetivos propuestos. Posteriormente fueron desfragmentadas y adecuadas para trabajar con el alumnado. Se consideró que estos ejercicios eran funcionales en un contexto de práctica teatral, para ayudar en la relajación y la toma de consciencia del propio cuerpo.

El concepto de ritual no es algo ajeno a la escuela pues tiene un peso importante en la forma en la que planteamos las clases, como afirma (Vain, 2018) “es posible observar cómo la vida de las instituciones escolares está atravesada por rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los actos escolares, hasta formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano” (p.18). Parte de lo que esta investigación pretende es el uso de los aspectos generales del ritual, tales como:

- El trabajo en grupo facilita la socialización del individuo fomentando emociones que se compartirán durante la experiencia colectiva.

- El aprendizaje múltiple adquirido de la experiencia sensorial y física.

- El aprendizaje integral, al que consideramos la fórmula adecuada para la mejora del rendimiento del alumnado porque aúna estrategias y procedimientos que servirán para la posterior solución de los problemas planteados.

Para la realización de la investigación se solicitó un aula diáfana en cada uno de los centros visitados. Esta aula no tendría ningún escenario, ni espacio acotado para la práctica con ningún tipo de connotación especial. Lo que se pretende trabajar es el concepto de la teatralidad en un espacio vacío porque “mientras que en el teatro uno reconoce el espacio escénico como el lugar donde se desarrolla la acción, en las teatralidades el espacio de acción es todo; de hecho, no existe ningún lugar privilegiado para la acción dramática” (de Vicente, 2017, p.29).

Una vez que se ha logrado reunir a todos los participantes, se realizó un calentamiento previo como primera tarea. De este modo los estudiantes se desligan de su condición académica, relajándose. Lo que les hace más receptivos para introducirse en la interpretación y asimilación plena de la actividad que se va a realizar. Para ello, el primer paso consistió en colocar al alumnado formando un círculo en el centro donde se desarrollaba la actividad. Seguidamente se les explicó que gran parte del contenido de trabajo a desarrollar tendría el cuerpo como principal herramienta de trabajo. Al realizar ejercicios físicos, se recomienda que las articulaciones pasen por una fase de calentamiento (Casáis, 2008) comenzando por los pies y ascendiendo hasta la cabeza. Se prestó una especial atención a la respiración. Inspirando profundamente y exhalando el aire contenido en los pulmones con total libertad y sonoridad si fuera necesario para extender la espiración con el objetivo de calmar la mente y eliminar tensiones. Con esta actividad se procuró generar un clima previo de calentamiento para preparar el binomio cuerpo-mente. Algo que en la educación convencional no se le da mayor importancia, al señalar como conocimiento, el trabajo de la mente. Sin embargo, el cuerpo también realiza una función intelectual.

El aprendizaje lo elaboramos también corporalmente, incluso si estamos dando una mayor preponderancia a lo racional. La racionalización no existe sin un cuerpo que esté presente y viceversa, cuando el cuerpo se mueve está pensando, está creando conocimiento desde esa experiencia y su incidencia se manifiesta tanto a nivel ideológico como a nivel motriz (Jiménez y De La O, 2017, p.197).

6.2. ELEMENTOS UTILIZADOS

- Aula diáfana.
- Equipo de música.
- Instrumentos musicales usados en la práctica ritual: Tambor y maracas.
- Música tribal.
- Ropa cómoda.
- Esterillas tipo yoga.
- Incienso.

6.3. EJERCICIO 1º: RESPIRACIÓN ORGÁNICA

Se invitó a los estudiantes a reposar cómodamente sobre las esterillas, lo adecuado es una postura de cubito supino para favorecer la relajación y la respiración. Se comienza a respirar lenta y profundamente desde el tórax. Se puede indicar que colocar la palma de la mano sobre el pecho, ayuda a sentir la realización de la respiración correctamente. Se le pidió al alumnado que imaginara respirar una luz de color blanco que inunda el cuerpo al inspirar. A continuación, se debía exhalar el aire contenido lenta y profundamente. Durante cinco minutos nos mantenemos respirando de este modo. Seguidamente se encendieron las varitas de incienso puesto que “en la antigüedad algunos inciensos estaban preparados para ejercer un efecto determinado sobre el espíritu. Era creencia extendida entre los filósofos y hombres de ciencia que algunos inciensos poseían propiedades perturbadoras del ánimo y la mente” (Wagner, 2010, p.92). Se prosiguió con una ambientación musical de tambor y maracas, utilizada en ritos de iniciación. Es

conveniente valernos de música para trazar la frontera de los ejercicios. Al respecto, (Camacho, 2011) asevera: “La música se despliega en el eje temporal, de manera que su inicio y conclusión ayuda a distinguir y a establecer la duración de las acciones rituales” (p.76). Concretamente el tambor, en las religiones ancestrales, tiene una conexión especial entre lo divino y lo humano:

Los pueblos africanos utilizan los tambores para “hablar” con los dioses. El parecido de los sonidos percutidos del tambor con los sonidos de los idiomas africanos es notable y por ello siempre han servido para propósitos de comunicación a distancia: hasta con otros mundos (Méndez, 2017, p.10).

“Para R. Enrique González Sáez, profesor de percusión en el Conservatorio de Danza de Murcia, el ritmo musical chamánico está compuesto por ocho figuras iguales que se repiten en obstinato, una y otra vez. Al ser escritas en un compás de 4/4 son ocho corcheas y se acentúan en grupos de tres, tres y dos figuras. El hecho de que sea utilizado este ritmo y no otro, obedece a su repetición, pues las cadencias repetitivas tienden a ser hipnóticas y a favorecer que cuerpo y mente se acompañen con ese ritmo” (R.E. González Sáez, comunicación personal, 22 de enero de 2019).

El profesor de guitarra flamenca del Conservatorio de Música de Cartagena, José Antonio Sánchez Aarnoutse añade que la música utilizada en rituales:

Es una polirritmia: conjunto de dos o más ritmos diferentes que suenan al mismo tiempo sobre un compás de amalgama o compuesto formado por dos compases de tres tiempos y uno de dos tiempos. Puede tener dos ritmos diferentes, ejecutados

por dos instrumentos diferentes: tambor y sonajas. El ritmo del tambor coincide con los golpes del pulso del compás. 1 2 3 / 1 2 3 / 1 2; acentuando el primer tiempo de cada compás. Por lo que las figuras que utiliza son negras. Las sonajas realizan una subdivisión del ritmo del tambor, mediante del uso de las corcheas.

> > >
 1 2 3 / 1 2 3 / 1 2 :// (Tambor)
 1 2 1 2 1 2 / 1 2 1 2 1 2 / 1 2 1 2 :// (Sonajas)

Se pueden establecer como dos planos sonoros diferentes, teniendo un mayor peso e importancia el ritmo realizado por el tambor. El esquema rítmico se repetirá constantemente. Dando lugar a un obstinato rítmico (J.A. Sánchez Aarnoutse, comunicación personal, 28 de enero de 2019).

Se busca mediante este rango musical marcar un ritmo que ha de ser el de la respiración. Lo que se pretendió con este ejercicio guiado fue modificar el patrón de respiración para lograr una introspección del alumnado en su yo. Las respiraciones pueden ser simples: inspirar (1) y exhalar (2): 1-2, 1-2... o generando un patrón compuesto: inspirar (1) y exhalar (2), exhalar (2): 1,1-2,2 ...

6.4. EJERCICIO 2º: RITMO PERCUTIDO

A continuación, se sugirió al alumnado caminar por el espacio con la siguiente premisa: al escuchar un golpe de tambor debían detenerse y al escuchar otro golpe se reanudarían la marcha. Estos golpes irán alternándose en el tiempo, pudiendo aparecer de

forma espaciada o uno junto a otro. Fomentando la atención y el sentido de la escucha. Más tarde se introdujo una variante, que consistía en detenerse al escuchar el primer golpe del tambor. Entonces, sin abandonar su posición, debían actuar como si un enjambre de avispas les atacara. Al siguiente golpe se reanudaba la marcha con normalidad.

El propósito de esta variante es lograr un principio de desinhibición para favorecer la espontaneidad del alumnado y fomentar la escucha (García, Pérez y Calvo, 2013). Además, como se trabaja simultáneamente, no hay observadores presentes. Lo que facilita que los discentes más tímidos logren despojarse de la vergüenza paulatinamente, para así permitir “la libre expresión de sus sentimientos, vivencias o ideas” (Gómez, 2005, p.125).

6.5. EJERCICIO 3º: CHILOPODA

El alumnado es colocado en fila con una separación de medio metro entre cada uno de ellos. Debían centrarse en mirar la nuca de la persona que estaba delante, excepto el primero de ellos que tenía la misión de actuar como guía. Mientras sonaba el tambor todos caminaban rítmicamente al unísono por la estancia. “En opinión de la directora teatral y dramaturga Sara Serrano, este es un ejercicio extra-cotidiano, como en general son los ejercicios de repetición. Caminar durante un tiempo prolongado ayuda a entrar en un estado meditativo. Tomando consciencia del cuerpo grupal que se genera al realizar todos los participantes la misma acción: caminando como si fuese un solo cuerpo con muchos pies, similar a un centípedo” (S. Serrano, comunicación personal, 22 de enero de 2018). Se entiende por extra-cotidiano aquellos ejercicios que no se sustentan en la búsqueda del realismo escénico. Sino que propugnan establecer una toma de conciencia sobre la energía corporal para trasladarla a la interpretación. El director teatral Eugenio Barba (1994)

experto en teatro ritual argumenta que con estos ejercicios “se pone en forma al cuerpo, se le re-construye para la ficción teatral” (p. 101).

6.6. EJERCICIO 4º: BODHISATTVA DE LAS MIL MANOS

Esta es una variante del ejercicio anterior y para crearlo se tomó como base la idea de la danza conocida en China como “Qian Shou Guanyin, traducido como el Bodhisattva de las Mil Manos” (Gao, 2017, p.1). Aunque se trata de una imagen con gran atractivo visual, lo interesante de este ejercicio es la escucha y la cadencia del movimiento. Así el alumnado adquiere consciencia grupal trabajando el ritmo colectivo.



Figura 28. Bodhisattva de las Mil Manos. Recuperado de: <https://tigrepelvar3.wordpress.com>

El alumnado se colocó en fila y el primero de ellos actúa de guía, es decir, el resto de estudiantes debía seguir su movimiento. Se mantiene una posición estática, sin avanzar

por el espacio. El movimiento se realiza únicamente con las extremidades superiores. Cuando el guía realizó su movimiento, el alumno situado justo después realizaba el mismo, pero en la fracción de espacio siguiente y así sucesivamente con los demás. Se trató de recrear una figura parecida a un organismo con múltiples extremidades.

Con este conjunto de actividades se ha logrado que el alumnado gane espontaneidad y pierda vergüenza de actuar en público. Ha tomado conciencia de la respiración y como a través de esta, se puede adquirir estados de relajación o excitación, aprendiendo a relajar cuerpo y mente. Se ha ayudado en la exploración del cuerpo en relación con el espacio y los demás sujetos. Conectando consigo mismo y con los demás compañeros. Permitiendo preparar el cuerpo para trabajar a continuación la expresividad corporal.

7. MÁSCARA NEUTRA

7.1. ELEMENTOS UTILIZADOS

-Ropa cómoda de color negro.

-Máscara neutra.

7.2. EJERCICIO 1º: LAS HERRAMIENTAS

Se pidió a los estudiantes que imitaran una acción mediante la mímica. Podían elegir entre simular que golpeaban un clavo con un martillo o realizaban un hoyo en la tierra con la ayuda de una pala. La mayoría del alumnado simuló tener la pala o el martillo con la mano completamente cerrada y el clavo juntando los dedos índice y pulgar. Se les explicó que, tener un objeto, aunque sea imaginario, este debe ocupar su lugar en el

espacio. No se trata de cerrar completamente el puño, hay que dejar hueco para la herramienta y sentir su peso. Se debe recordar la consistencia de los objetos y mimar la acción como si estos elementos estuvieran presentes. Tomando el control de la tensión muscular necesaria y proporcional que ocurriría si estos elementos fuesen reales (Lecoq, 2004). Este tipo de ejercicios es fundamental para tomar conciencia de que el cuerpo está compuesto de músculos, ligamentos y tendones y comenzar a trabajar con un mínimo de tono muscular para que el conjunto de los tejidos blandos del aparato locomotor genere un adecuado lenguaje de movimiento corporal.

7.3. EJERCICIO 2º: LA REACCIÓN

Los estudiantes se sentaron en un semicírculo en el suelo. Se pidió a un voluntario que escenificase pasear por el espacio hasta encontrar algo imaginario que le produjera asco y reaccionase. Repetimos este ejercicio con dos alumnos más y después les preguntamos al resto por qué sabían el momento exacto en el que sus compañeros encontraron el objeto. La respuesta fue unánime: lo han visto reflejado en la cara. La gesticulación del rostro es el medio de comunicación más directo que tenemos. “Una persona tiende a experimentar una reacción emocional inmediata ante la cara que le permite el contacto con los otros” (Goffman, 1970, p.3). Se les explicó que, si fuera el rodaje de una película, ese gesto estaría bien integrado porque se puede colocar una cámara cercana que grabe el episodio. En el ámbito teatral, existe una gran distancia entre la escena donde se colocan los actores y el público. Por este motivo, es necesario actuar también con el cuerpo y no limitar la acción solo al rostro.

7.4. EJERCICIO 3º: TAREAS DOMÉSTICAS

Se indicó al alumnado que se colocaran unas máscaras neutras teniendo en cuenta que “una máscara tiene por objeto no tener una expresión en particular” (Murphy, 2018, p.4). Habían de realizar mediante la mímica diversas tareas domésticas como barrer, planchar o tender la colada; pues estas acciones cotidianas les permitía entrar con mayor facilidad en el juego teatral. Por otro lado, la ocultación del rostro con la máscara favorece la interpretación por medio de la expresión corporal porque trasladamos la acción del rostro al cuerpo como sugiere Jaques Lecoq en su pedagogía.

Con estas actividades los estudiantes han comprobado que involuntariamente se tiene una tendencia natural a elevar la tensión y la comunicación al rostro.

Tomar conciencia sobre el cuerpo facilita recordar aquellos elementos que participan en la postura anatómica y que son capaces de generar tensión y relajación muscular. Posibilitando la adquisición de nuevas habilidades motoras.

Este entrenamiento permite ejercitar la figura a través de la mímica, de modo, que se adquiriera una mínima presencia escénica para lograr una mayor comunicación del canal físico corporal y una mejora del tono postural.

8. FASE INTERPRETATIVA DEL COLOR

8.1. TEORÍA DEL COLOR

En el libro *El cuerpo poético* de Lecoq (2004), hay un ejercicio titulado “los colores del arco iris” (p.76). Al observar un cuadro compuesto por colores, se siente una emoción

interior que podemos exteriorizar transformándola en movimiento. Partiendo de esta premisa se fundamenta un ejercicio físico que el autor explica así:

Ante un pequeño grupo de alumnos, voy nombrando diferentes colores y les pido que reaccionen lo más rápido posible, sin reflexionar, expresando el movimiento interior que sientan. Continúo probando con todos los colores del arcoíris, antes de que ellos mismos elijan diferentes colores, escogidos entre los que haya en el aula de trabajo, que han de transmitir proponiendo un movimiento (Lecoq, 2004, p.76).

A partir del ejercicio anterior se ha creado una serie de actividades que conjugan la interpretación actoral con la identificación de emociones asociadas al color. Para entender la realidad física del color es preciso destacar que la luz es energía que emite radiación con diferentes longitudes de onda de un color implícito. La suma de estas longitudes de onda, producen luz blanca. Esta particularidad de la luz permite que todos los cuerpos de la naturaleza y objetos reflejen las ondas que no absorben. Denominando a estas, colores. La luz es un elemento clave para entender el color, pues sin luz es imposible percibir los colores. Es importante saber diferenciar los colores luz de los colores pigmento. Los colores luz son captados por unos fotorreceptores situados en los ojos, llamados conos. Existen tres tipos de conos, para luz roja, verde y azul, respectivamente. Estos tres colores son los colores luz primarios, que al mezclarlos entre sí obtendremos luz blanca, por eso el termino de síntesis aditiva, porque suman luz. Al contrario, los colores pigmento son materiales que absorben todas las longitudes de onda, es decir, la luz, excepto la del color que refleja. Si mezclamos los colores pigmento primarios se obtendrá el color negro y a esta síntesis se le llama sustractiva, porque resta luz.

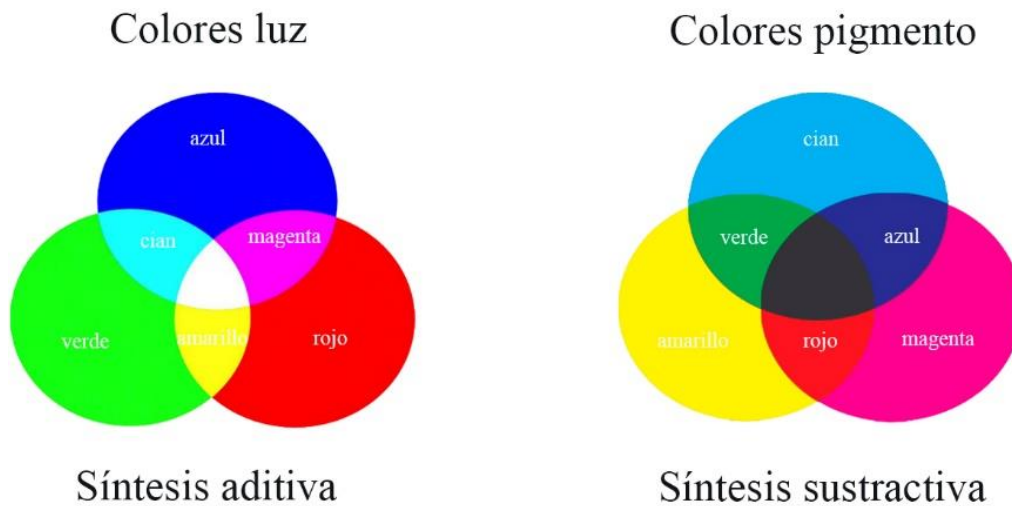


Figura 29. Tipos de síntesis cromática. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los colores se pueden dividir en colores cálidos y en colores fríos; y en claros u oscuros. Los colores claros producen sensación de cercanía y los fríos a la inversa, de lejanía. Preferentemente dentro de una gama de color elegimos colores claros porque nos parecen más alegres y vistosos que los colores oscuros. Así que se tiene mayor tendencia a elegir los colores claros porque “atribuimos valores favorables a los colores claros y desfavorables a los oscuros, lo que estaría relacionado con el hecho de que somos animales diurnos (Entenza, 2015, p.69). De igual modo, cuando los colores representan la naturaleza de una forma real son más agradables al ojo humano y son valorados positivamente, ejemplificando que preferimos un cuadro con el mar representado en color azul o verde antes que en tonos rojos (Santalla, 2011).



Figura 30. Rueda cromática. Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de la historia de la humanidad numerosos científicos y filósofos en su campo de trabajo han desarrollado diversas teorías sobre el color. Aristóteles asocia los colores con los cuatro elementos. Ocre para la tierra; azul para el cielo-aire; verde para el agua-mar y rojo para el fuego. Siglos más tarde Leonardo Da Vinci agrega el negro para la noche y el blanco para el día (Bartolotta y Ramos, 2016). Newton experimentó a través de un prisma la descomposición de la luz en color (Pimentel, 2015) y Goethe fue el primero en relacionar los colores con las emociones (Franco, 2015). A principios del siglo XX, y dentro del movimiento pictórico abstracto, Kandinsky elabora una teoría sobre el color, “dividiendo sus dos categorías fundamentales: el calor y el frío de la entonación en sus dos grados de claridad y oscuridad. De aquí nace toda una complicada simbología de los colores” (De Micheli, 2004, p. 97).

8.2. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE EMOCIONES AL COLOR

Según (Pliego, 2011) trabajar en grupo mejora la cooperación y la integración del alumnado. Por ello, se dividió la clase de la universidad de Murcia en cinco grupos. En la Academia de Bellas Artes de Roma y en la Universidad de Évora se tenía un número inferior de estudiantes, así que, para ganar en autonomía, los 10 estudiantes que había en cada centro, se dividieron en parejas y de esa forma se da una cooperación más estrecha (Evnitskaya, 2008).

Cada grupo o pareja elige un color: rojo, azul, amarillo, blanco y negro. Se han excluido los colores verde, naranja y violeta por su carácter secundario y poderse resolver mediante la suma de los primarios (Klee, 1976). Lo primero que se les planteó es que comentasen con los integrantes de su círculo la sensación que les generaba el color elegido. El alumnado debía encontrar tres apelativos que definiesen el carácter del color porque cada cromatismo alberga una entidad propia que ha de ser descubierta. Como tarea para la construcción del carácter de un personaje, Lecoq (2004) realiza algo similar y lo explica así:

El carácter son las líneas de fuerza que lo definen. Debe poder expresarse en tres palabras. Tal personaje será: orgulloso, generoso y colérico. Haciendo esto, simplificaremos al máximo la definición para establecer una estructura de base que permita actuar al actor (p.95).

Sobre el color se ejerció una cierta personificación. Aplicando tres atributos concretos, como si fuese un personaje teatral. De forma que se definiese su condición, y

así, averiguar qué sensación producía en el alumnado. Hay que tener en cuenta que los colores se asocian mediante la idiosincrasia del individuo.

El color es una sensación subjetiva y nadie puede asegurar que recibe los colores igual que el otro. La percepción que se tiene del color de los objetos que nos rodean depende de la luz con la que se iluminen y de las propiedades que poseen para reflejar la luz (Genís y Gregori, 2012, p.2).

El factor cultural es de gran importancia en este proceso, sabemos que el color blanco en otras culturas, en la hindú, por ejemplo, es el color del luto y de la muerte, al contrario que en occidente que ese valor se atribuye al color negro (Parodi, 2002). Igualmente, al definir verbalmente el sentimiento que les produce el color asignado se han dado ligeras variaciones. El significado de las palabras, en algunos supuestos ha diferido por pequeños matices. Y estas diferencias no han sido tomadas en cuenta, por no alterar el significante el concepto de significado. Se ha de considerar que, aunque cada grupo pertenece a un país diferente, con una lengua propia de origen latino, “las lenguas latinas, como todas las de un grupo, presentan grandes analogías en sus características gramaticales” (Diez, 1972, p.45).

En este primer ejercicio se ha trabajado la memoria. Rescatando las emociones y sentimientos subjetivos que cada individuo tiene asociado al color de forma casi involuntaria. Ya que la cultura, el medio al que se pertenece y las experiencias pasadas tienen un peso muy importante en la formación de gustos y preferencias. Esta dinámica tiene un grado elevado de subjetividad. La investigación está diseñada para trabajar con sujetos independientes, autónomos que ponen en común sus deliberaciones. Al final de la práctica, cada sujeto tiene que llegar a sus propias conclusiones. De forma que el

estudiante logre su propia capacitación porque “construye significados atribuyendo sentido a lo aprendido y a su propio aprendizaje” (Serrano y Pons, 2011, p.22). Lo que se corresponde con un aprendizaje significativo constructivista. Donde el alumnado según Garita (2001) tenga la capacidad de realizar:

Reelaboraciones personales, efectuadas en un contexto de interacciones significativas en torno al objeto de conocimiento. Construcciones que brindarían economía en el esfuerzo de aprendizaje, una mayor y estable retención, y la posibilidad de realizar extrapolaciones significativas y autónomas, y, por consiguiente, de enfrentar el mundo de una manera más creativa y original (p. 162).

8.2.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las respuestas generadas por los estudiantes se han clasificado por los centros de procedencia y atendiendo al color atribuido a cada grupo. Se ha establecido un rango de correlación para evaluar el grado de similitud atendiendo a los siguientes criterios:

Rango	}	0-25% = Bajo
		26-50% = Medio
		51-75% = Alto
		76-100% = Muy alto

Se muestra a continuación, los valores establecidos siguiendo un parámetro de concordancia entre las tres definiciones dadas por los estudiantes.

Rojo

- Murcia-Roma: 2 palabras de 3 (66,6% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 3 palabras de 3 (100% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 palabras de 3 (66,6% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{66,6 + 100 + 66,6}{3} = 77,7\%$$

Media de coincidencia $\approx 78\%$

Amarillo

- Murcia-Roma: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 palabras de 3 (66,6% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{33,3 + 33,3 + 66,6}{3} = 44,4\%$$

Media de coincidencia $\approx 44\%$

Azul

- Murcia-Roma: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 2 palabras de 3 (66,6% de coincidencia)
- Roma-Évora: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{33,3 + 66,6 + 33,3}{3} = 44,4\%$$

Media de coincidencia $\approx 44\%$

Blanco

- Murcia-Roma: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)
- Roma-Évora: 0 palabras de 3 (0% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{33,3 + 33,3 + 0}{3} = 22,2\%$$

Media de coincidencia $\approx 22\%$

Negro

Murcia-Roma: 1 palabra de 3 (33,3% de coincidencia)

Murcia-Évora: 2 palabras de 3 (66,6% de coincidencia)

Roma-Évora: 2 palabras de 3 (66,6% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{33,3 + 66,6 + 66,6}{3} = 55,5\%$$

Media de coincidencia \approx 56%

Tabla 4

Asignación de emociones y sensaciones al color

CENTRO COLOR	Facultad de Educación Universidad de Murcia	Academia de Bellas Artes de Roma	Facultad de Educación Universidad de Évora	Grado similitud
ROJO	Pasión Amor Locura	Pasión Amor Fuerza	Pasión Amor Locura	Muy Alto
AMARILLO	Alegría Nerviosismo Poder	Alegría Calor Velocidad	Alegría Calor Caos	Medio
AZUL	Tranquilidad Felicidad Calma	Paz Felicidad Serenidad	Tranquilidad Felicidad Somnolencia	Medio
BLANCO	Alegría Calma Paz	Felicidad Calma Virtuosismo	Paz Serenidad Pureza	Bajo
NEGRO	Muerte Elegancia Rectitud	Muerte Sobriedad Miedo	Muerte Elegancia Miedo	Alto

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se observa que las palabras elegidas entre los tres colectivos, tienen un grado muy alto (78%) de similitud con el color rojo. En nuestra cultura, está asociado al amor representado con un símbolo en forma de corazón (Martínez, 2006) y (Díaz, 2010). Ningún estudiante ha asociado el rojo con la sangre, cómo podría ocurrir en sociedades primitivas, destacando nuestro pasado violento (Santiago, 2007). Esta particularidad demuestra la relación existente entre la cultura de un pueblo y el

simbolismo resultante de un color. Rivera (2001) lo explica así: “Los factores sociales y culturales influyen en la percepción a través de los juicios que los individuos hacen frente a la estimulación cromática” (p.75). Otro aspecto a tener en cuenta es la asociación involuntaria de la emoción a un objeto por su color y por ende resulta una correspondencia entre el color y la emoción basadas en un componente externo. En las clases impartidas en la Bauhaus por (Kandinsky, 1987) en la sesión 8º interpela precisamente a sus alumnos sobre la idea de asociación entre color y emoción tiene que ver con la representación del objeto más directo. Es decir, si el amarillo es considerado un color ácido porque lo es el limón.

El color amarillo tiene un grado medio (44%). Normalmente el color amarillo está asociado a “la luz del sol y del oro, denota fertilidad y productividad, es un color dinámico y optimista.” (Fernández de Córdoba, 2012, p. 31). Los alumnos de Murcia lo asociaron con el poder, el dinero y la riqueza en directa analogía con el oro. El alumnado de los tres centros coincide que este color les provoca alegría. Según ellos, el sol reina con todo su esplendor en verano que es época de vacaciones, con lo cual es lógico otorgar a esta estación estival los adjetivos de calor y felicidad. Por otra parte, los alumnos de Murcia y Roma coincidieron en que es un color que proyecta dinamismo y velocidad. Debido a que los rayos solares en su representación, poseen un movimiento tintineante, debido a la velocidad de la luz y a la gran masa de fuego que es en realidad el astro solar.

El color azul también posee un grado medio (44%) de similitud. El alumnado lo ha vinculado al cielo y el mar en un día despejado y soleado. Bajo estas condiciones, el cielo y el mar producen calma, tranquilidad (Martínez, 1979) y felicidad, valores escogidos por los estudiantes. Por el contrario, si un día está nublado, el cielo y el mar son grises. Y de noche los colores, por la falta de luz, serán oscuros. El cerebro humano tiende a recordar

con mayor facilidad lo que es más agradable, por esta razón, cuando pensamos en el cielo, se suele imaginar un cielo de color azul claro.

Sobre los colores blanco y negro, Szalek (2005) manifiesta: “El blanco es el color que simboliza en términos generales la luz, la pureza y la inocencia y el negro, el mal, la mala suerte, el pesimismo, los problemas, la tristeza, lo sombrío, la muerte” (p.90). El color blanco ha tenido una coincidencia baja (22%). Ha sido asociado a la pureza y al virtuosismo por el alumnado de Roma y Évora, mientras para los estudiantes de Murcia, es sinónimo de alegría o de paz.

Sin embargo, el negro ha obtenido una similitud alta (56%). Ha sido más fácil identificar las emociones con el color negro que con el blanco. El negro ha tenido dos asociaciones: con la muerte, que es la experiencia más inquietante o el concepto que más miedo produce en las personas. Y como segunda opción ha sido la sobriedad para el grupo de Murcia y la elegancia para el de Évora. Sobrio es lo que carece de adorno y normalmente asociamos la elegancia con lo sencillo, por tanto, estos términos se han considerado equivalentes.

La asociación de colores y emociones que ha realizado el alumnado es una síntesis demostrativa de la importancia que subyace en la clasificación de emociones por medio del color. Se ha visto que tanto color como “las emociones tienen polaridades o valencias positivas y negativas, es decir, agradables y desagradables” (Díaz y Enrique, 2001, p.28). El análisis de las emociones por parte del alumnado “va a permitir la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63). Las emociones son a veces indeterminadas, difíciles de explicar. La concretización por medio de palabras y colores ayudan en su identificación y, por ende, se inicia un acercamiento a lo abstracto.

8.3. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE MOVIMIENTO CORPORAL AL COLOR

Se pidió al alumnado que buscase expresar con el cuerpo el movimiento que mejor representase el color asignado. Debían imaginar cómo se mueve el color por el espacio, la forma en que fluye. Un movimiento no es un gesto, ni una acción concreta. Algunos intentaban humanizar el color. Interpretar clichés del tipo: soy el color negro, la muerte y por tanto camino como una persona asustada. Curvan el cuerpo queriendo mostrar que tienen miedo. En otra variante, juntaban las manos creando la forma de un corazón. Esto es un error, lo deseable era encontrar un movimiento que representase a ese color, como si se tratase del propio color en movimiento. Si resulta más sencillo, se puede comenzar a buscar el movimiento del elemento que causa de la emoción. Es necesario evitar los estereotipos. Se ha de buscar el movimiento de una energía que fluye en el espacio. No tiene una forma concreta, no es un antropomorfismo. Para algunos estudiantes esta pauta ha ocasionado al principio, dificultad para asimilar el ejercicio. Entonces se les ha explicado que se trata de hallar el dinamismo del color. Su naturaleza. En vez, de representar la emoción que provoca en ellos. El color negro no tiene miedo, lo infunda. Los estudiantes tienen que ir probando. Cuando se les dice que no, aun explicando el por qué, se sienten frustrados. Desean hacerlo bien a la primera. Por este motivo es necesario explicar que es muy difícil hallar el movimiento correcto en un solo turno de ejecución. Se debe optar por un aprendizaje reflexivo por ser importante “en la adquisición de habilidades, también en la reformulación del conocimiento, la práctica y la experiencia humana” (Fullana, Pallisera, Colomer, Fernández y Pérez, 2013, p.61). Conceptos todos ellos, muy presentes en la creación artística. Se ha observado una mayor incidencia de sensación de fracaso en el alumnado de las facultades de educación. Esto puede deberse a que el estudio de disciplinas artísticas fomenta la seguridad en el alumnado. Y les

permite desarrollar sus habilidades sin prisa. El concepto de inmediatez está muy presente en la sociedad actual. Las generaciones actuales están habituadas a hallar contenidos de información en la web en pocos segundos. Por esta razón, es necesario que el alumnado de educación aprenda a desarrollar su propio aprendizaje, anteponiendo el valor del proceso al resultado (Herrada, Cobo y Herrada, 2008).

A continuación, se detallan los tipos de movimiento que se han decidido fijar. El movimiento parte del alumno, es personal. El docente no debe inmiscuirse en eso. Su labor es orientar y saber anticiparse a lo que va a funcionar. Según Lecoq (2004) hay que tener en cuenta “La importancia de la actitud, el gesto difuso no es deseable (...) Buscar la economía de las acciones físicas” (p.120). Desde un punto de vista pedagógico es mejor desechar, cuanto antes, las expresiones inservibles para evitar acumular errores o vicios en el movimiento.

En esta fase de ejercicios se aspiró a crear un código compuesto de movimientos asociados a cada color. Inventar un lenguaje propio y alusivo de traspaso entre el color y la acción. Originando una compilación de símbolos, en este caso de carácter físico. Establecidos mediante el uso de la expresión corporal del alumnado. Se sustentaron en el ejercicio anterior, el de la asignación de la emoción. Evitando actuar por impulsos automáticos, ya que el movimiento físico en sí mismo, no es solo la ejecución motora y externa del interprete. Conlleva aparejado un proceso cognitivo interno, basado en la imaginación, la atención, la percepción y la memoria (Fons, 2015).

8.3.1. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR ROJO

El grupo de Murcia optó por realizar movimientos que comprendían caminar rápido con las piernas abiertas flexionando las rodillas; extendiendo y recogiendo los brazos a la altura del codo alternado las direcciones, derecha–izquierda con arriba–abajo. Era un movimiento marcial y mecánico que se generaba en la exhalación de la respiración, como si esta propulsara el movimiento corporal.

El grupo de Roma caminaba por el espacio flexionando y elevando las rodillas a la altura de la cadera, golpeando el suelo con fuerza, a la vez que subían y bajaban los brazos en paralelo desde el hombro en aducción.

El grupo de Évora se movía por el espacio agitando los brazos en ángulo recto con el paso firme y ligero, realizando pausas en el caminar cada cuatro o seis pasos.

Lo más representativo del movimiento del color rojo han sido las extremidades inferiores, el peso de la acción se sustenta en los tres ejemplos con el movimiento de las piernas, son estas las que adquirirían protagonismo, las que ayudaban a impulsar el cuerpo, eran la parte de la que nacía el movimiento.

8.3.2. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR AZUL

El grupo de Murcia agitaba los brazos realizando una hiperextensión del tronco al inspirar, y flexionando este al espirar, imitando el movimiento de las olas del mar.

El grupo de Roma ha elegido realizar rotaciones de todo el cuerpo partiendo de los pies e impulsando el tronco con ayuda de los brazos, giran sobre sí mismos y se mueven alrededor de la sala dando vueltas sobre su propio eje.

El grupo de Évora se mantuvo estático ondulando el cuerpo hacia delante hasta alcanzar con los brazos al suelo y elevaban el tronco ayudándose del movimiento ondulante de los brazos.

Por consiguiente, con el color azul han sido los brazos los generadores de la acción mediante movimientos ondulantes.

8.3.3. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR AMARILLO

El grupo de Murcia y la pareja de Évora han realizado movimientos en zigzag, rápidos corriendo por la sala a gran velocidad con la diferencia que los primeros realizaban quebrados bruscos en la dirección en la que iban dirigidos; y los segundos detenían la carrera para realizar varios saltos impulsados con las puntas de sus pies para volver a retomar la carrera seguidamente. La pareja de Roma no se ha desplazado por el espacio, se ha mantenido fija en un punto de la clase saltando sobre los pies, proyectando con fuerza cuerpo y extremidades superiores hacía arriba, intentando alcanzar un punto cada vez más elevado. Los pies han sido los protagonistas de este color, es imprescindible para correr a gran velocidad o saltar haciéndolo sobre las puntas de los pies, concretamente con el metatarso. El grado de similitud ha pasado de grado medio hasta la cota de alto.

8.3.4. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR BLANCO

Los tres grupos han coincidido al realizar una serie de movimientos ondulantes que parten de la cabeza o el cuello, prolongándose en mayor o menor medida por el resto del cuerpo, siendo los hombros y el tronco los que acompañaban el movimiento y las piernas quedaban relegadas a simples ejecutoras del caminar. Exceptuando que el grupo de Roma realizó una ondulación más acentuada en la trayectoria del movimiento. Al igual que con el color anterior, el grado de similitud ha crecido de medio a alto.

8.3.5. DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO ASIGNADO AL COLOR NEGRO

En la búsqueda de la expresión para el color negro el grupo de Murcia se ha decantado por guiar el movimiento por medio del tronco, muy lentamente, ondulando este mediante flexión lateral, sin despegar las extremidades superiores del cuerpo. El grupo de Roma, por el contrario, ha realizado movimientos muy rápidos del tronco y las extremidades superiores e inferiores, como si un temblor que nacía del tronco inferior fuese el motor de este movimiento. El grupo de Évora ejecuta un movimiento parecido al anterior, pero añadiendo mucha tensión muscular en los brazos y en el cuello, aunque también ondulaban el tronco utilizando la movilidad de la cintura. Este color con respecto a la Tabla 4 es el color que ha tenido menor grado de similitud entre los grupos.

8.3.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez mostrados los movimientos elegidos por el alumnado, se va a analizar el grado de similitud entre ellos. Atendiendo a las particularidades de forma e intensidad, que se consideran las dos características principales que lo definen. Expresados del siguiente modo:

Rojo

- Murcia-Roma: 2 características de 2 (100% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{100 + 100 + 100}{3} = 100\%$$

Media de coincidencia = 100%

Amarillo

- Murcia-Roma: 2 característica de 2 (100% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 1 característica de 2 (50% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{100 + 50 + 100}{3} = 83,3\%$$

Media de coincidencia \approx 83%

Azul

- Murcia-Roma: 1 característica de 2 (50% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 1 característica de 2 (50% de coincidencia)
- Roma-Évora: 1 característica de 2 (50% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{50 + 50 + 50}{3} = 50\%$$

Media de coincidencia = 50%

Blanco

- Murcia-Roma: 2 características de 2 (100% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia))

$$\bar{x} = \frac{100 + 100 + 100}{3} = 100\%$$

Media de coincidencia = 100%

Negro

- Murcia-Roma: 0 características de 2 (0% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 0 características de 2 (0% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia))

$$\bar{x} = \frac{0 + 0 + 100}{3} = 33,3\%$$

Media de coincidencia \approx 33%

A continuación, en la Tabla 5 se puede apreciar con mayor detalle el rango de coincidencia entre las diferentes características que han conformado el movimiento. Se ha determinado emparejar aquellos movimientos que visualmente resultan similares, como ondulante y circular en el color azul o agresivo y tenso en el negro.

Tabla 5

Asignación de movimiento al color

CENTRO COLOR	Facultad de Educación Universidad de Murcia	Academia de Bellas Artes de Roma	Facultad de Educación Universidad de Évora	Grado de similitud
ROJO	Movimientos firmes agresivos	Movimientos firmes agresivos	Movimientos firmes agresivos	Muy alto
AMARILLO	Movimientos en zigzag rápidos	Movimientos Saltos rápidos	Movimientos en zigzag rápidos	Muy alto
AZUL	Movimientos ondulantes lentos	Movimientos circulares rápidos	Movimientos ondulantes fijos	Medio
BLANCO	Movimientos ondulantes calmados	Movimientos ondulantes calmados	Movimientos ondulantes calmados	Muy alto
NEGRO	Movimientos lentos pesados	Movimientos agresivos rápidos	Movimientos tensos rápidos	Medio

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos los resultados de las Tablas 4 y 5 se observa que entre los tres grupos hay un nivel de semejanza medio (48,8%) en la comparación de emociones, y un nivel alto (73,2%) en la coincidencia de movimientos. La importancia de esta investigación no reside en constatar qué emociones y movimientos son parecidos o dispares. Los códigos generados parten de la subjetividad. Otorgando flexibilidad y variedad. Esta heterogeneidad enriquece el objetivo, adaptándose a la necesidad interpretativa de cada individuo. Lo efectivamente significativo es la posibilidad de creación de un código de movimientos que traduzca el color. Favoreciendo la comprensión y posterior valoración de la obra de arte. De modo que la intención del artista abstracto no sea infravalorada por la falta de entendimiento entre el alumno y la obra de arte.

8.4. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE SONIDO CORPORAL AL COLOR

En esta fase del trabajo se introdujo la variante sonora del color. Lecoq (2004) esgrime que “Cada gesto posee una sonoridad, una voz, que intento hacerles descubrir a los alumnos (...) con el movimiento puede ser lanzado un sonido, una palabra, una frase, una secuencia poética o un texto dramático” (p. 106). Una vez que se ha construido el código del movimiento mediante la expresión corporal, se genera un nuevo código de carácter sonoro, a través de la ejecución de sonidos con el cuerpo. No estuvo permitido el uso de la palabra, ni de ningún tipo de vocablo. Ya que por sí mismos “el cuerpo y el movimiento, mediante percusiones corporales, actitudes, gestos, pasos y posturas, permite acceder a una dimensión perceptiva y expresiva que no siempre es alcanzada por la palabra o la consciencia (Vicente y Alonso-Sanz, 2013, p. 1726). Por lo que no se pretendía otorgar un significado semántico al color, como se realizó en el ejercicio de *asignación de una emoción al color*, sino construir a través de la música un fraseo rítmico, que representase el color.

Siguiendo las premisas sonoras indicadas por (Artaud, 1996) en el terreno de la sonoridad bruta, nos adentramos en el campo de lo sonoro sin utilizar las palabras, ni sus significados. Es una forma que recuerda mucho al letrismo, del poeta rumano Isidore Isou (1925 - 2007) como forma de componer con sonidos y onomatopeyas. Como ejemplo, destaca un fragmento de la serie documental *Around de World with Orson Welles* (Dolivet, 1955). Donde el propio director y actor cinematográfico, Orson Welles (1915-1985) realiza una entrevista a Isidore Isou.

Se explicó al alumnado que había de proponer un sonido realizado con cualquier parte del cuerpo para representar su color. Que imaginasen si el color fuese un sonido, cuál era y cómo se producía. No estaba permitido el uso de la palabra, ya que esta

comunica por la concreción del lenguaje y el propósito era avanzar en el campo de la abstracción.

8.4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las propuestas elegidas por los estudiantes se han valorado teniendo en cuenta a qué campo sonoro corporal pertenecen, estableciéndose dos categorías: percusión corporal y sonoridad vocal. A su vez, se han acordado dos requisitos a cumplir por categoría, a razón de la parte corporal que las produce y qué tipo de sonido se genera. Han dado un resultado estimativo que se muestra de la siguiente forma:

Rojo

- Murcia-Roma: 0 elementos de 3 (0% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 0 elementos de 3 (0% de coincidencia)
- Roma-Évora: 3 elementos de 3 (100% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{0 + 0 + 100}{3} = 33,3\%$$

Media de coincidencia \approx 33%

Amarillo

- Murcia-Roma: 2 elementos de 3 (66% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 2 elementos de 3 (66% de coincidencia)
- Roma-Évora: 3 elementos de 3 (100% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{66 + 66 + 100}{3} = 77,3\%$$

Media de coincidencia = 78%

Azul

- Murcia-Roma: 3 elementos de 3 (100% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 1 elemento de 3 (33% de coincidencia)
- Roma-Évora: 1 elemento de 3 (33% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{100 + 33 + 33}{3} = 55,5\%$$

Media de coincidencia = 56%

Blanco

- Murcia-Roma: 1 elemento de 3 (33% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 2 elementos de 3 (66% de coincidencia)
- Roma-Évora: 1 elemento de 3 (33% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{33 + 66 + 33}{3} = 44,4\%$$

Media de coincidencia = 44%

Negro

- Murcia-Roma: 3 elementos de 3 (100% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 2 elementos de 3 (66% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 elementos de 3 (66% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{100 + 66 + 66}{3} = 77,7\%$$

Media de coincidencia = 78%

Tabla 6

Asignación de sonido corporal al color

CENTRO COLORES	Facultad de Educación Universidad de Murcia	Academia de Bellas Artes de Roma	Facultad de Educación Universidad de Évora	Grado de similitud
ROJO	Golpes con la mano sobre el pecho	Gritos	Gritos	Medio
AMARILLO	Frotamiento del tronco con las manos	Palmadas	Chasqueo de los dedos de las manos	Muy alto
AZUL	Siseo producido con la boca	Siseo producido con la boca	Resoplidos producidos con la boca	Alto
BLANCO	Murmullo	Sonido labial zumbido con un sonido en “m”	Canto muy agudo realizado con la garganta	Medio
NEGRO	Pateo del suelo con los pies	Pateo del suelo con los pies	Palmadas	Muy alto

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se advierte que durante la ejecución del color rojo, el alumnado de la Universidad de Murcia golpeaba con la palma de la mano el tórax, generando un sonido sordo, percutido. Por el contrario, los estudiantes de las Universidades de Roma y Évora coincidieron en el uso vocal. Emitiendo gritos medianamente agudos y con un ritmo y una cadencia parecidas. Al coincidir solo dos grupos en los resultados se les clasifica con un grado de similitud medio.

Para el color amarillo el grupo de Murcia frotaba las manos contra el cuerpo y la ropa que llevaban puesta. El alumnado de Roma hizo palmas y el de Évora realizó pitos con los dedos de las manos, obteniendo el particular sonido de esta técnica. Al tenerse en cuenta solo dos características, percusión o sonido vocal, se da una concomitancia muy alta porque todas son distintas formas de percusión, aunque las acciones para producir el sonido sean distintas.

Con el color azul, sin embargo, se ha dado un grado de coincidencia muy alto ya que los alumnos de los tres centros han realizado prácticamente el mismo sonido, vocal:

un siseo producido con la boca con la ligera variante añadida de la alternancia de soplos. Esta sincronía puede deberse a la asociación del color azul, como se vio anteriormente, al mar.

En el color blanco los tres grupos optaron por realizar sonidos producidos con la boca. El grupo de Murcia utilizó el murmullo; el grupo de Roma un zumbido en “m” que nacía de la garganta con los labios cerrados; y alumnado de Évora ejecutaba una melodía en tono agudo con la garganta. La explicación para el uso vocal con el color blanco se debió en parte, a qué el alumnado entendía el color blanco como un elemento neutro a la par que sonoro. Se ha tenido en cuenta las anotaciones tomadas durante las actuaciones llevadas a cabo en las diferentes propuestas para recordar que un grupo preguntó si podía trabajar el silencio. Este razonamiento era coherente, pero se les apremió para que buscaran un sonido, con el fin de evitar en la siguiente etapa de trabajo, confundir el silencio del color con el del ritmo.

En el color negro los tres grupos se decantaron por la percusión, dando un resultado muy alto. El grupo de Murcia y Roma por golpear el suelo con el pie y el grupo de Évora dando palmadas. El golpe seco producido, fue directamente asociado al miedo y a la muerte. No quisieron basarse en el concepto de elegancia que el grupo de Murcia y la pareja de Évora otorgaban al color negro. La explicación dada por el alumnado fue que la asociación del negro con la muerte era más poderosa que la idea también propuesta de elegancia o sobriedad.

8.5. ACTIVIDAD DE ASIGNACIÓN DE SONORIDAD INSTRUMENTAL AL COLOR

Generalmente el alumnado asocia lo abstracto a la pintura y, por consiguiente, a lo que no entiende o carece de sentido. Sin embargo, hay muchas otras abstracciones como las matemáticas, la computerización, la música y su estructura (Krumhansl, y Castellano, 1983). Bien establecidas dentro de la cotidianidad y su uso o disfrute nos parecen lo más normal. Así que se realizan tres escuchas musicales para situar al alumnado en el centro de la paradoja:

Los estudiantes se situaron en pie por la sala y se les hizo escuchar un fragmento del *Concierto para piano y orquesta n.º 1 en si bemol menor, opus 23*, de Tchaikovsky, cerrando los ojos y dejándose llevar por la música. Todos sin excepción, durante el tiempo que duró la música, bailaban y se movían al son de la pieza. Cuando se detuvo la música se les preguntó si les había agradado esa pieza. La mayoría respondió que sí; también se les preguntó si se habían sentido cómodos bailando, y aunque algunos expresaron haber sentido un poco de vergüenza, en general se encontraban a gusto, disfrutando y nadie manifestó problemas para seguir la canción.

Seguidamente se les hizo escuchar fragmentos de las canciones *Universal energy*, *vagabond nº7* y *untitled* (Cabaret Voltaire, Whittaker y Rashim, 2015). De estilo electrónico atonal, sin letra y realizada con sintetizadores. La música atonal fue concebida en principio por el compositor y pintor Schoenberg (1874-1951). El estilo de este compositor deriva de la disolución tonal tradicional propuesta por Wagner (Salmerón, 2013). Estableciéndose una estrecha relación entre música atonal y pintura abstracta (Velilla, 2018) porque la música atonal y la pintura abstracta renuncian al orden tonal y a la imitación de un objeto (Valdebenito y Carrasco, 2010).

Se ha podido observar como todos los sujetos bailaban, esta vez más agitados, pero siguiendo el ritmo. Al finalizar las audiciones se les preguntó qué canción era de mayor agrado. Casi todos contestaron que la segunda opción, pero todos estuvieron de acuerdo en que con ninguna de las tres canciones hubo problema para dejarse llevar por la música, incluso bailar, y que habían estado bastante cómodos en general. La mayoría no conocía a ninguno de los autores. El hecho de que las piezas poseyeran un título inconcreto no supuso un contratiempo para disfrutar de la música, cuando nadie tenía una formación profesional en música. ¿Entonces qué ocurre aquí? ¿Por qué hay problemas para comprender una pintura abstracta y no la música, aun siendo está atonal? En términos generales, la música y la pintura tienen en común la vibración o la resonancia interior (Gauguin, 1989) y (Kandinsky, 1989). Tras una serie de experimentos realizados en el novedoso campo de la *neuroestética* (Zeki, 2001) por Campos-Bueno, De Juan-Ayala, Montoya y Birbaumer (2015) se ha llegado a la conclusión de que la reciprocidad entre estas dos artes es dispar porque existe “una consistente dominación de la música sobre el arte pictórico (p.8). Significando que se logra un mayor grado de estimulación emocional durante la escucha de una pieza musical que ante la observación de un cuadro. Esta idea es ampliada por Cosgrove (2002) al afirmar que “el olfato o el oído pueden ser mucho más potentes e inmediatos que la vista al crear las respuestas emocionales” (p.64). Esto en un principio parece ilógico, puesto que parece haber un grado mayor de confianza sobre lo que se ve, y no, en lo que se escucha. La música está relacionada con el tiempo y es percibida por el oído. Mientras, que la pintura lo hace con el espacio y se disfruta con la vista. Lo que viene a recordar la figura de Nietzsche en su correspondiente capítulo de esta tesis, donde parte de las ideas del filósofo confirman una primitiva prevalencia de lo acústico y dionisiaco sobre la razón y la vista.

Además, es importante destacar que al entrevistar a los estudiantes que han participado en esta investigación, argumentaron que desde niños estaban acostumbrados a bailar, han visto como los adultos les felicitaban y les animaban a interactuar con la música. Por el contrario, nadie les animó a expresarse a través de la pintura, si no era desde la figuración, por esto se considera necesario implicar a los docentes en el uso de herramientas que trabajen el arte abstracto y las emociones con sus alumnos desde edades muy tempranas, para que no ocurra esta disociación entre la pintura abstracta y su comprensión.

8.5.1. IDENTIFICACIÓN DEL COLOR CON INSTRUMENTOS MUSICALES

En esta fase del trabajo al no contar con instrumentos musicales reales y porque no es necesario saber previamente tocar ningún instrumento, se solicitó al alumnado que descargasen en sus teléfonos móviles o tablets una aplicación de instrumentos musicales. Este tipo de aplicaciones es sencillo encontrar en el *google market* de sus dispositivos móviles. Y de esta forma “el uso de nuevas tecnologías como las aplicaciones móviles, se vislumbra como una opción con gran proyección en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la expresión y el ritmo” (Rial y Villanueva, 2013, p.9). Ayudando a introducir el manejo de las TIC en la formación del alumnado desde un entorno lúdico.

La innovación tecnológica en materia de TICs ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, posibilitando la realización de

diferentes actividades no imaginables hasta hace poco tiempo (Ferro, Senra, Martínez y Otero, 2009, p.3).

La aplicación elegida se llama *All musical instruments*, es gratuita y de libre acceso. En ella se encuentran los instrumentos musicales clasificados por familias: cuerda (guitarra acústica, eléctrica, violines, violas, banjos y laudes; viento (flautas, trompetas, saxofón, clarinete); de percusión (tambores, congas, batería, marimba, xilófono, calimba y yambee) u otros, donde se integran (armónica, acordeón, piano, órgano etc.). Esta aplicación tiene la ventaja de que todas las notas forman parte de la escala diatónica de Do mayor, sin alteraciones accidentales, lo cual facilita el uso para ordenar las notas e improvisar melodías sencillas.

Una vez descargada la aplicación, el alumnado debía asociar un instrumento musical al color. Identificando el timbre, que es el rasgo distintivo de cada instrumento, por el sonido que emite con un color.

Se ha seguido la clasificación de instrumentos realizada por Sachs-Hornbostel y que se “basa en la naturaleza del cuerpo vibratorio, distinguiéndose cuatro clases de instrumentos musicales: idiófonos, membranófonos, cordófonos y aerófonos” (Grebe, 1971, p.20). Y su siguiente subdivisión: punteado, viento metal, percutido, etc. Para analizar la coincidencia entre los instrumentos de forma más precisa (Pérez de Arce y Gili, 2013).

8.5.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Rojo

- Murcia-Roma: 0 características de 3 (0% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 3 características de 3 (100% de coincidencia)
- Roma-Évora: 0 características de 3 (0% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{0 + 100 + 0}{3} = 33,3\%$$

Media de coincidencia $\approx 33\%$

Amarillo

- Murcia-Roma: 2 características de 3 (66% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 3 características de 3 (100% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 3 (66% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{66 + 100 + 66}{3} = 77,3\%$$

Media de coincidencia $\approx 77\%$

Azul

- Murcia-Roma: 1 características de 2 (50% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 1 características de 2 (50% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 2 (100% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{50 + 50 + 100}{3} = 66,6\%$$

Media de coincidencia $\approx 67\%$

Blanco

- Murcia-Roma: 2 características de 3 (66% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 0 características de 3 (0% de coincidencia)
- Roma-Évora: 0 características de 3 (0% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{66 + 0 + 0}{3} = 22\%$$

Media de coincidencia = 22%

Negro

- Murcia-Roma: 2 características de 3 (66% de coincidencia)
- Murcia-Évora: 3 características de 3 (100% de coincidencia)
- Roma-Évora: 2 características de 3 (66% de coincidencia)

$$\bar{x} = \frac{100 + 66 + 66}{3} = 77,3\%$$

Media de coincidencia = 77%

Tabla 7

Asignación de instrumentos musicales al color

CENTRO COLOR	Facultad de Educación Universidad de Murcia	Academia de Bellas Artes de Roma	Facultad de Educación Universidad de Évora	Grado similitud
ROJO	Guitarra <i>cordófono punteado</i>	Batería <i>idiófono percutido</i>	Guitarra <i>cordófono punteado</i>	Medio
AMARILLO	Saxofón <i>aerófono viento madera</i>	Trompeta <i>aerófono viento metal</i>	Saxofón <i>aerófono viento madera</i>	Muy alto
AZUL	Marimba <i>idiófono percutido</i>	Piano <i>Cordófono percutido</i>	Piano <i>Cordófono percutido</i>	Alto
BLANCO	Calimba <i>idiófono percutido</i>	Bongos <i>idiófono percutido</i>	Flauta <i>aerófono viento madera</i>	Bajo
NEGRO	Batería <i>idiófono percutido</i>	Darbuka <i>idiófono percutido</i>	Batería <i>idiófono percutido</i>	Muy alto

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se puede observar que los estudiantes de Murcia y Évora coinciden con la guitarra eléctrica como instrumento asociado al color rojo. Sin embargo, para el alumnado de Roma, la batería es el color que mejor definía este color. Se le ha concedido un valor medio como resultado, al igual que el obtenido en el ejercicio anterior, durante la asignación a un sonido corporal.

El color amarillo es uno de los que mayor alto grado de similitud obtuvo en esta fase. Dos, de tres grupos, eligieron el saxofón como instrumento. Y el tercer grupo, la trompeta. Esto puede deberse a una asociación del amarillo con el color dorado de estos instrumentos. Para Kandinsky (1989) “Un amarillo potenciado de tal modo suena como una trompeta tocada con toda la fuerza, o como un tono de clarín” (p. 69). Si se compara una trompeta y un saxofón, ambos son instrumentos de color dorado, hechos de latón y pertenecen a la familia de instrumentos de viento. Si se clasifican con mayor rigor, la trompeta pertenece a la familia de viento metal porque la producción del sonido viene determinada por la vibración de los labios dentro de la embocadura metálica; y el saxofón a la de viento madera porque el sonido se produce por la vibración de una caña que se encuentra en la boquilla del instrumento. Es fácil para quienes no están habituados al estudio musical confundir el sonido de una trompeta y un saxofón tenor, que es el más común, o parecerles instrumentos muy similares, ya que tienen una tesitura muy parecida, aunque la trompeta tiene un sonido más estridente y el saxofón más cálido.

Al color azul se le ha otorgado un nivel alto porque a primera vista, la marimba y el piano no parecen instrumentos similares. Es cierto que cada uno de ellos pertenece a una familia instrumental diferente, pero ambos necesitan ser percutidos para mostrar su sonido.

La calimba, los bongos y la flauta fueron elegidos por los estudiantes de Murcia, Roma y Évora, respectivamente para definir el color blanco. Tiene un grado bajo esta

asociación. La calimba y los bongos son instrumentos que se percuten digitalmente, pero el primero es de altura determinada y el segundo indeterminada.

El color negro también ha conseguido un valor de concordancia muy alto, pues todos comparten ser idiófonos percutidos.

8.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

A partir de los datos recogidos en el apartado anterior, se han elaborado mediante el *software de Microsoft Excel* unas tablas de frecuencia con las que poder organizar de forma ordenada la información obtenida, facilitando medir los porcentajes de coincidencia y repetición de las emociones, movimientos corporales, sonidos corporales e instrumentos musicales asociados a cada color con los integrantes de los tres grupos con los que se trabaja. Como es un estudio de caso y la muestra es relativamente pequeña, en comparación a estudios cuantitativos, no ha sido necesario utilizar un programa de estadística más complejo.

A partir de los datos obtenidos en la frecuencia relativa se han diseñado unos diagramas de barras para mostrar en conjunto los colores destacables dentro de su rango, a partir de las emociones, movimientos corporales, sonidos corporales e instrumentos musicales. Como cada ítem del rango es específico del color al que pertenece y no tiene relación con los demás colores, se ha optado por señalarlos de forma simple y neutra. De este modo se puede saber que colores han tenido mayor correspondencia con relación a los ítems atribuidos.

8.6.1. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE EMOCIÓN AL COLOR

Tabla 8

Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color rojo

EMOCIONES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Pasión	27	27	27/67	40,3%	40,3%
Amor	21	48	21/67	31,3%	71,6%
Locura	11	59	11/67	16,4%	88,1%
Fuerza	2	61	2/67	3,0%	91,0%
Otros	6	67	6/67	9,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color amarillo

EMOCIONES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Alegría	32	32	32/67	47,8%	47,8%
Nerviosismo	15	47	15/67	22,4%	70,1%
Poder	8	55	8/67	11,9%	82,1%
Calor	4	59	4/67	6,0%	88,1%
Velocidad	2	61	2/67	3,0%	91,0%
Caos	2	63	2/67	3,0%	94,0%
Otros	4	67	4/67	6,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color azul

EMOCIONES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Tranquilidad	33	33	33/67	49,3%	49,3%
Felicidad	20	53	20/67	29,9%	79,1%
Calma	5	58	5/67	7,5%	86,6%
Paz	4	62	4/67	6,0%	92,5%
Serenidad	2	64	2/67	3,0%	95,5%
Somnolencia	1	65	1/67	1,5%	97,0%
Otros	2	67	2/67	3,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color blanco

EMOCIONES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Calma	22	22	22/67	32,8%	32,8%
Alegría	17	39	17/67	25,4%	58,2%
Paz	13	52	13/67	19,4%	77,6%
Felicidad	4	56	4/67	6,0%	83,6%
Pureza	3	59	3/67	4,5%	88,1%
Serenidad	3	62	3/67	4,5%	92,5%
Virtuosismo	2	64	2/67	3,0%	95,5%
Otros	3	67	3/67	4,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color negro

EMOCIONES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Muerte	38	38	38/67	56,7%	56,7%
Elegancia	13	51	13/67	19,4%	76,1%
Miedo	8	59	8/67	11,9%	88,1%
Rectitud	6	65	6/67	9,0%	97,0%
Sobriedad	1	66	1/67	1,5%	98,5%
Otros	1	67	1/67	1,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 8, 9, 10, 11 y 12 se observa que las palabras asignadas por el alumnado y con mayor coincidencia para definir las emociones asociadas a un color son (Rojo: amor, pasión y locura con 88, 1%); (Amarillo: alegría, nerviosismo y poder el 82,1%); (Azul: tranquilidad, felicidad y calma el 86,6%); (Blanco: calma, alegría y paz el 77,6%); (Negro: muerte, elegancia y miedo el 88, 1%). Por tanto, existe una mayor concordancia en la asignación de emociones a los colores rojo, negro y azul; y las menores para el amarillo y el blanco, aunque en general las frecuencias acumuladas para tres emociones son muy altas.

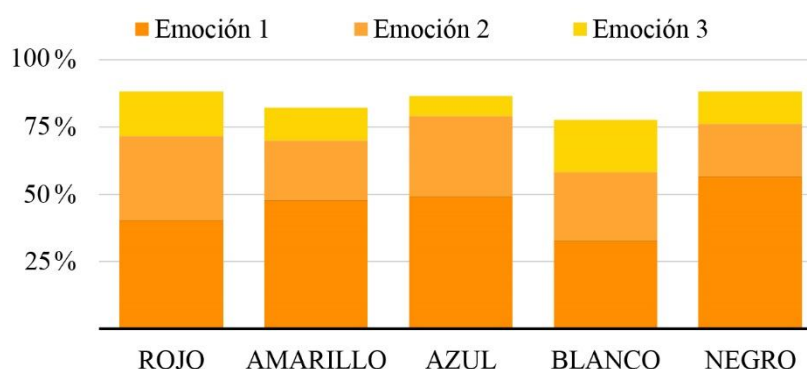


Figura 31. Gráfico frecuencias: emoción al color. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 31 se puede observar que los colores con una mayor coincidencia en la totalidad de emociones asignada son el rojo y el negro con un 88,1% de frecuencia

acumulada para tres emociones, seguidos del azul con un 86,6%. Los colores amarillo y blanco los que menor con un 78,5% y un 77,6% respectivamente.

8.6.2. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE MOVIMIENTO AL COLOR

Tabla 13

Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color rojo

MOVIMIENTOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Firmes agresivos	64	64	64/67	95,5%	95,5%
Otros	3	67	3/67	4,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14

Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color amarillo

MOVIMIENTOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Zigzag rápidos	50	50	50/67	74,6%	74,6%
Salto rápidos	8	58	8/67	11,9%	86,6%
Otros	9	67	9/67	13,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15

Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color azul

MOVIMIENTOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Ondulantes lentos	32	32	32/67	47,8%	47,8%
Circulares rápidos	9	41	9/67	13,4%	61,2%

Ondulantes fijos	6	47	6/67	9,0%	70,1%
Otros	20	67	20/67	29,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16

Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color blanco

MOVIMIENTOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Ondulantes calmados	63	63	63/67	94,0%	94,0%
Otros	4	67	4/67	6,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17

Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color negro

MOVIMIENTOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Lentos pesados	29	29	29/67	43,3%	43,3%
Tensos rápidos	10	39	10/67	14,9%	58,2%
Agresivos rápidos	7	46	7/67	10,4%	68,7%
Otros	21	67	21/67	31,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 13, 14, 15, 16 y 17 se observa que los movimientos manifestados por los estudiantes en asociación a los colores son (Rojo: firmes y agresivos un 95,5%); (Amarillo: Zigzag rápido el 74,6%); (Azul: ondulantes lentos el 47,8%, pero circulares u ondulantes solo que con una variación del ritmo alcanzan un 70,1%); (Blanco: ondulantes calmados en el 94%); (Negro: lentos pesados un 43,3%). Por tanto, los colores rojo y blanco son los que mayor correspondencia poseen con el movimiento asignado; y el que menor el negro con un 43,3%.

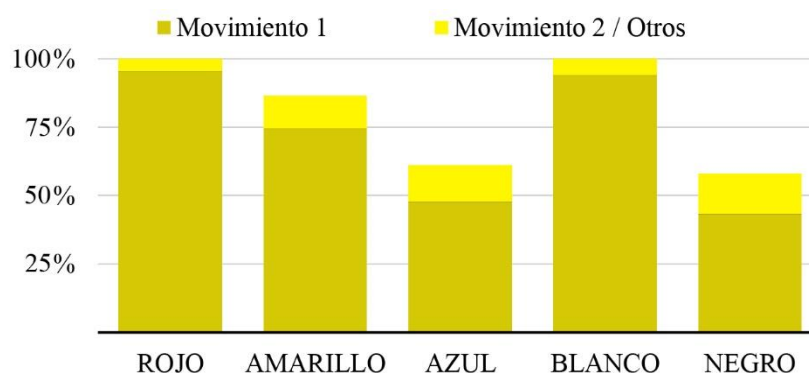


Figura 32. Gráfico frecuencias: movimiento al color.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 32 los colores que mayor correlación han obtenido con el movimiento asignado son el rojo y el blanco con el 100% de frecuencia acumulada para dos movimientos y el que menos el negro con un 58,2%.

8.6.3. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE SONIDO CORPORAL AL COLOR

Tabla 18

Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color rojo

SONIDOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada
Golpes pecho	34	34	34/67	50,7%
Gritos	14	48	14/67	20,9%
Otros	19	67	19/67	28,4%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19

Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color amarillo

SONIDOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Frotamiento tronco con las manos	25	25	25/67	37,3%	37,3%
Palmadas	10	35	10/67	14,9%	52,2%
Chasqueo dedos	7	42	7/67	10,4%	62,7%
Otros	25	67	25/67	37,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20

Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color azul

SONIDOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Siseo producido por la boca	49	49	49/67	73,1%	73,1%
Resoplidos producidos por la boca	6	55	6/67	9,0%	82,1%
Otros	12	67	12/67	17,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21

Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color blanco

SONIDOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Murmullo	29	29	29/67	43,3%	43,3%
Sonido labial zumbido con sonido en "m"	8	37	8/67	11,9%	55,2%
Canto muy agudo con la garganta	6	43	6/67	9,0%	64,2%
Otros	24	67	24/67	35,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22

Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color negro

SONIDOS CORPORALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Pateo del suelo con los pies	50	50	50/67	74,6%	74,6%
Palmadas	7	57	7/67	10,4%	85,1%
Otros	10	67	10/67	14,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 18, 19, 20, 21 y 22 los sonidos corporales asociados al color por el alumnado son (Rojo: golpes de pecho un 50,7%); (Amarillo: frotar el tronco con las manos el 37,3%); (Azul: siseo vocal el 73,1%); (Blanco: murmullo un 43,3%); (Negro: pateo del suelo el 74%). Aquí el color negro es el que mayor concordancia ha tenido entre los tres grupos analizados y el amarillo el que menor.

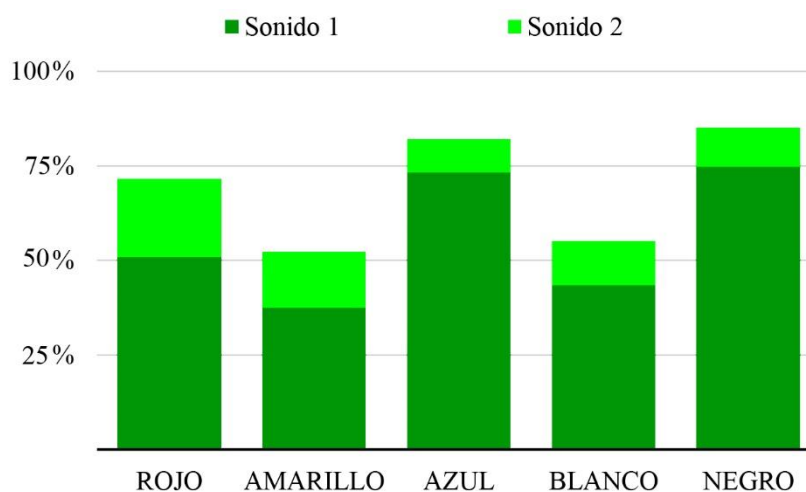


Figura 33. Gráfico frecuencias: sonido corporal al color.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 33 muestra que el color negro ha tenido un 85,1% de similitud con los sonidos asociados, en cambio el amarillo un 52,2%, si se tiene en cuenta las frecuencias acumuladas para dos sonidos corporales.

8.6.4. TABLAS DE FRECUENCIA ASIGNACIÓN DE UN INSTRUMENTO MUSICAL AL COLOR

Tabla 23

Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color rojo

INSTRUMENTOS MUSICALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Guitarra	47	47	47/67	70,1%	70,1%
Batería	7	54	7/67	10,4%	80,6%
Otros	13	67	13/67	19,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24

Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color amarillo

INSTRUMENTOS MUSICALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Saxofón	52	52	52/67	77,6%	77,6%
Trompeta	7	59	7/67	10,4%	88,1%
Otros	8	67	8/67	11,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25

Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color azul

INSTRUMENTOS MUSICALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Marimba	28	28	28/67	41,8%	41,8%
Piano	16	44	16/67	23,9%	65,7%
Otros	23	67	23/67	34,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26

Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color blanco

INSTRUMENTOS MUSICALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Calimba	24	24	24/67	35,8%	35,8%
Flauta	7	31	7/67	10,4%	46,3%
Bongos	5	36	5/67	7,5%	53,7%
Otros	31	67	31/67	46,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27

Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color negro

INSTRUMENTOS MUSICALES	Frecuencia absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa		Frecuencia relativa acumulada
Batería	39	39	39/67	58,2%	58,2%
Darbuka	5	44	5/67	7,5%	65,7%
Otros	23	67	23/67	34,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 23, 24, 25, 26 y 27 se observa que los instrumentos musicales utilizados por los estudiantes en asociación a los colores son (Rojo: guitarra en el 70,1%);

(Amarillo: saxofón un 77,6%); (Azul: marimba un 41,8%); (Blanco: calimba un 35,8%); (Negro: Batería un 58,2%). El rojo y el amarillo son los colores que tienen una mayor frecuencia en el alumnado y el azul y el blanco los de menor. Los porcentajes de otros instrumentos elegidos tienen porcentajes bastante altos un 34% y un 46% respectivamente.

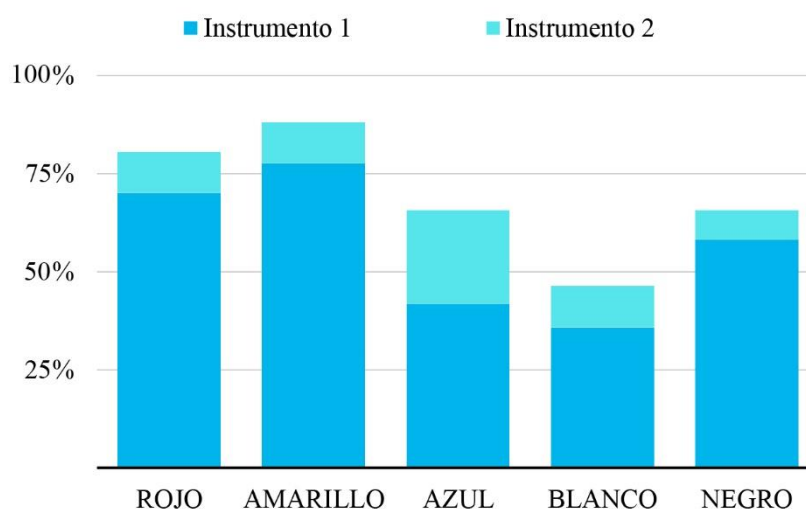


Figura 34. Gráfico frecuencias: instrumento musical al color.
Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la Figura 34 se observa, si se tiene en cuenta la frecuencia acumulada para dos instrumentos que el color amarillo tiene un 88,1% de correspondencia, seguido del rojo con un 80,6%. Mientras que el color con menor similitud ha sido el blanco con un 46,3%.

8.6.5. PRUEBA DE CONTRASTE CHI CUADRADO

La prueba chi cuadrado de independencia entre dos variables cualitativas fue desarrollada por Pearson en 1900, y ofrece un método para comprobar si las frecuencias

observadas en cada categoría son compatibles con la independencia entre ambas variables. Para ello se calculan las frecuencias esperadas, que son los valores que indican la independencia absoluta, y se comparan con las frecuencias observadas de la muestra (De la fuente, 2016). La distribución teórica esperada es la distribución chi-cuadrado, cuya tabla tabulada por grados de libertad y nivel de significación es la siguiente:

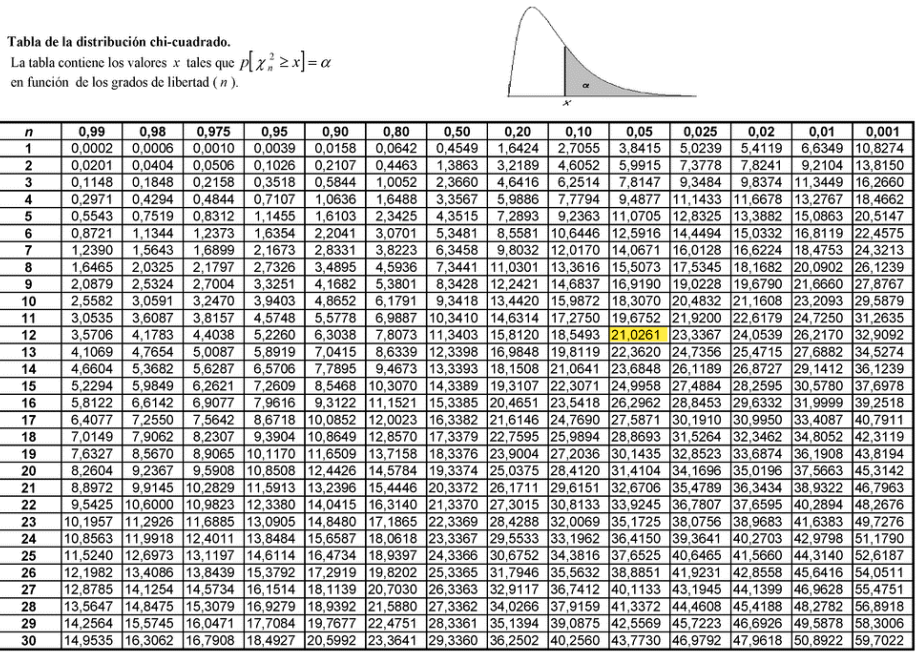


Figura 35. Tabla de la distribución chi-cuadrado. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es/document/universidad-rey-juan-carlos/estadistica/otros/tabla-de-la-distribucion-chi-cuadrado/830348/view>.

La prueba de independencia chi cuadrado contrasta la hipótesis nula de que las variables son independientes, H_0 , frente a la hipótesis alternativa de que sí existe asociación, H_1 .

El estadístico de contraste observado se calcula con la siguiente fórmula para $(k-1) \cdot (m-1)$ grados de libertad:

1) grados de libertad:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

Para un nivel de significación α y para $(k-1) \cdot (m-1)$ grados de libertad, se puede obtener el valor del estadístico teórico de la tabla tabulada de la distribución chi cuadrado,

aceptando la hipótesis nula H_0 si el valor del estadístico observado es menor que el del estadístico teórico, y rechazándose si es igual o mayor.

$$\text{Se acepta } H_0 \text{ si: } \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(n_{ij}-e_{ij})^2}{e_{ij}} < \chi^2_{\alpha, (k-1) \cdot (m-1)}$$

$$\text{Se rechaza } H_0 \text{ si: } \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(n_{ij}-e_{ij})^2}{e_{ij}} \geq \chi^2_{\alpha, (k-1) \cdot (m-1)}$$

El nivel de significación α es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera. El nivel establecido en el presente estudio para $\alpha=0,05$ es una convención, e indica un riesgo del 5% de establecer que existe una diferencia cuando realmente no la hay.

Otra medida de relación estadística, es el coeficiente de contingencia. Expresa el grado de relación o dependencia entre dos variables cualitativas, y se define como:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}} \quad 0 \leq C < 1$$

Siendo n el número total de datos.

Si $C=0$ no hay asociación entre las variables, y valores de C mayores indican mayor dependencia.

A continuación, se detalla el cálculo de la prueba de contraste chi cuadrado de esta muestra. Los cálculos se han realizado en una hoja de cálculo del programa Excel. La tabla de contingencia con las frecuencias observadas, n_{ij} , es la siguiente:

Tabla 28

Frecuencias observadas

FRECUENCIAS OBSERVADAS	ROJO	AMARILLO	AZUL	BLANCO	NEGRO	$\sum n_{i\cdot}$
EMOCIONES	27	32	33	22	38	152
MOVIMIENTOS CORPORALES	64	50	32	63	29	238
SONIDOS CORPORALES	34	25	49	29	50	187
INSTRUMENTOS MUSICALES	47	52	28	24	39	190
$\sum n_{\cdot j}$	172	159	142	138	156	767

Fuente: Elaboración propia.

Cada frecuencia teórica o esperada e_{ij} se calcula mediante la expresión:

$$e_{ij} = \frac{n_{i\cdot} \cdot n_{\cdot j}}{n}$$

La tabla de frecuencias esperadas calculadas, e_{ij} , es la siguiente:

Tabla 29

Frecuencias esperadas

FRECUENCIAS ESPERADAS	ROJO	AMARILLO	AZUL	BLANCO	NEGRO	$\sum e_{i\cdot}$
EMOCIONES	34,09	31,51	28,14	27,35	30,92	152
MOVIMIENTOS CORPORALES	53,37	49,34	44,06	42,82	48,41	238
SONIDOS CORPORALES	41,93	38,77	34,62	33,65	38,03	187
INSTRUMENTOS MUSICALES	42,61	39,39	35,18	34,19	38,64	190
$\sum e_{\cdot j}$	172	159	142	138	156	767

Fuente: Elaboración propia.

Aplicando la fórmula para el cálculo de la chi cuadrado que compara el valor observado y el teórico para cada celda, y realizando el sumatorio primero por columnas y después el de la última fila, se obtiene el valor de χ^2 calculado.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

Tabla 30

Frecuencias calculadas

CÁLCULO χ^2	ROJO	AMARILLO	AZUL	BLANCO	NEGRO	
EMOCIONES	1,47	0,01	0,84	1,05	1,62	
MOVIMIENTOS CORPORALES	2,12	0,01	3,30	9,51	7,78	
SONIDOS CORPORALES	1,50	4,89	5,97	0,64	3,76	
INSTRUMENTOS MUSICALES	0,45	4,04	1,46	3,03	0,00	χ^2
	5,54	8,94	11,58	14,23	13,17	53,47

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla de la distribución chi cuadrado se obtiene el valor tabulado de $\chi^2 = 21,02$ para $(k-1) \cdot (m-1) = (4-1) \cdot (5-1) = 3 \cdot 4 = 12$ grados de libertad y nivel de significación $\alpha = 0,05$.

Como el valor de χ^2 calculado es mayor que el valor de χ^2 tabulado, se rechaza la hipótesis nula, H_0 , que establece que las variables son independientes. Por lo tanto, se puede concluir que las variables son dependientes.

Con el cálculo del coeficiente de contingencia se puede establecer el grado de dependencia de las variables:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}} = \sqrt{\frac{53,47}{53,47 + 767}} = 0,255$$

9. EXPRESIONISMO ABSTRACTO

9.1. INTRODUCCIÓN

La pintura en general desde la antigüedad hasta el siglo XIX tiene el deseo de fijar lo perecedero, lo físico (Kandinsky, 2002, p.58). Sin embargo, ejemplos no objetivos se encuentran ya en el arte prehistórico: el arte esquemático (Ripoll, 1983). Así como las estelas funerarias o discoidales del medievo (Cirlot, 1993). En el siglo XVIII el sacerdote irlandés Laurence Sterne (1713-1768), un poeta que solía pintar, en su obra *Tristram Shandy*, al final del capítulo 36 de la tercera parte incluyó una xilografía tricolor, no objetiva, donde existen planos superpuestos (Stelzer, 1964).

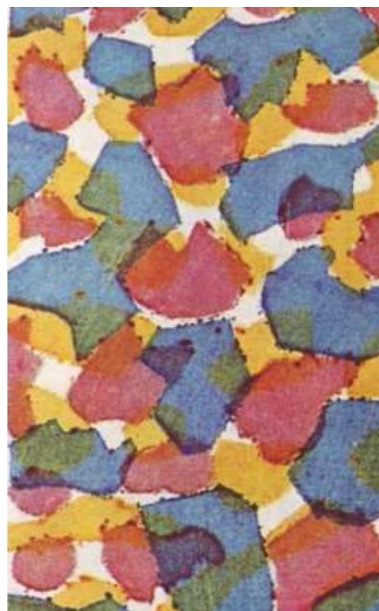


Figura 36. Tristram Shandy de Laurence Sterne, primera edición 1761. Recuperado de: https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/210/2/Stelzer_Vorgeschichte_der_abstrakten_Kunst.pdf

Francis Picabia (1879-1953) realiza experimentos en la primera década del siglo XX con un lenguaje no imitativo, pero es en 1910 cuando Kandinsky realiza la que se

considera la primera acuarela abstracta (Blok, 1982). Este artista forma parte del grupo alemán, sito en Munich, *Der Blaue Reiter* (El jinete azul). Dentro de la corriente denominada *expresionismo lírico*. Junto a pintores como Franz Marc (1880-1916), Paul Klee (1879-1940) o August Macke (1887-1914). La aspiración de este colectivo es captar la naturaleza espiritual de la realidad, liberando al color de la figuración. (De Micheli, 2004). Estableciéndose este como una de las principales señas de identidad del movimiento abstracto. Para Matisse (1977) “El color durante mucho tiempo, no fue sino un complemento del dibujo” (p. 254). Junto a la forma, estos elementos configuran el eje principal de estos nuevos movimientos pictóricos que suponen una ruptura con el academicismo del siglo XIX. Para facilitar la comprensión de esta ruptura se señalan algunos de los principales avances científicos y filosóficos que sirven como fuente de inspiración en la vida cultural de la época. Entre ellos predominan: la reivindicación del inconsciente de Sigmund Freud (Cros, 2011); la teoría de la relatividad (León-Río, 2018); las corrientes teosófica y antroposófica sobre ciencias ocultas de Madame Blavatsk y Rudolph Steiner (Sarriugarte, 2007).

9.2. LA ESCUELA DE NUEVA YORK

Después de la II guerra mundial, que tuvo como desencadenante el *Crack del 29*, EEUU será el gran vencedor, sin embargo, sigue siendo un país joven formado por costumbres diversas procedentes de la migración, por lo que no tiene arraigada una cultura propia, así que necesita crear la suya propia y es durante el periodo de postguerra que comienza la gestación de un periodo de expansión artística nutrido por las vanguardias europeas, que lleva consigo la inmigración masiva de artistas como Marcel

Duchamp, Salvador Dalí, Max Ernst, Antoni Tàpies, André Masson, Roberto Matta... (Gutiérrez, 2010). Estos artistas huyen de una Europa devastada por la Guerra o de una España dominada por el franquismo. Ante esta avalancha, en USA y concretamente en Nueva York, nace el movimiento expresionismo abstracto americano, arrebatando el liderazgo artístico a París (Castria, 2002). Las vanguardias europeas se desplazan de continente y son los artistas “surrealistas recién llegados, los que suministraron el estímulo decisivo. Sin su presencia en Nueva York, nunca hubiese nacido el expresionismo abstracto” (Lucie-Smith, 1979, p.28). Con anterioridad a la llegada de Breton, las galerías *Valentine Gallery* en 1930 y *Julian Levy* en 1932 realizan exposiciones al surrealista Joan Miró (1893-1983), así como a Salvador Dalí (1904), Man Ray (1890-1976), Pablo Picasso (1881-1973) y Max Ernst (1891-1976), entre otros. Mostrando así su interés por esta corriente europea (Serrano de Haro Soriano, 1991).

En el contexto de la postguerra es importante destacar las dos facciones en las que se divide la política. Por un lado, el bloque comunista y, por el otro, el capitalismo del que EEUU es el máximo exponente. Al principio, en América, para los sectores más conservadores “el recuerdo de las primeras experiencias abstractas fue casi totalmente reprimido por la exigencia general de un arte comprensible y al mismo tiempo nacional” (Blok, 1982, p. 35). Igualmente, los países marxistas censuran este movimiento, a excepción de Polonia (Lambert, 1969, p. 71). Tras un breve espacio de tiempo, esta idea cambia en los EEUU. Se acuerda proyectar al mundo una imagen de libertad a través del arte y la cultura. Las vanguardias que procedían de Europa tenían un tinte subversivo, así que había que «inventar» un arte de más acorde con la ideología liberal y tradicional del pensamiento político americano. Por esta razón, el expresionismo abstracto era perfecto, ya que al carecer de realismo se evitaba el adoctrinamiento propagandístico de la izquierda (Castellanos, 2009), y del ya derrotado nazismo que se había servido de los

mismos métodos de su adversario. Así que los museos *MoMA* y *Whitney*, la revista *Life*, la *Ford* y numerosos críticos de arte en sintonía con la *Agencia Nacional de Inteligencia*, *C.I.A.* apoyaron desde su comienzo la creación de este nuevo movimiento artístico (Bellido-Pérez, 2018; Stonor, 2000; Vélez, 2013;). En España ocurre algo similar con el colectivo de artistas de la vanguardia de posguerra llamado *El paso*. El franquismo decide apoyar una corriente transgresora con la intención de mejorar la opinión internacional sobre la dictadura tras la firma de los pactos económicos y militares con EEUU (Gómez, 1998) (Mínguez, 2010).

9.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL EXPRESIONISMO ABSTRACTO

Seguidamente se van a enumerar aquellos rasgos inherentes que permiten reconocer el movimiento expresionista abstracto:

- Su antecesor directo es el surrealismo. Hay una similitud entre el automatismo promulgado por esta vanguardia y el *action painting* (Araluce, 2012).
- Destacar que Hans Hoffman miembro del *Der Blaue Reiter*, tras el cierre de la *Bauhaus*, emigra a Nueva York y es presentado a Pollock por medio de la también artista Lee Krasner (Leja, 1993).
- Es no figurativo, se rechaza el realismo de las formas de la naturaleza (Pérez, 2010). Lo que le convierte en contrario a la mimesis aristotélica, no imita la vida.
- Es un arte subjetivo, más cercano a plasmar el mundo interior del individuo y sus emociones, como ocurre con la música atonal (Gomila, 2008).

- Suelen ser pinturas de formato grande, ya que de esta forma se enaltece y se realza la supremacía de la cultura estadounidense, manifestando el orgullo del triunfo en la guerra (Cirlot, 1964).
- Goza de gran espontaneidad, no está sujeto a una estructura. Posee un componente azaroso (Hartung, 2008).
- En principio carece de tridimensionalidad, se busca la bidimensionalidad y la llanura de las superficies planas (Paulo, 2011).
- Cobertura total de la superficie del lienzo, llamado *All over*, por lo que no hay una subordinación espacial en la estructura del cuadro (Rauschenberg, 2019).

9.4. LA ELECCIÓN DE UNA PINTURA ABSTRACTA

Llegados a este punto se trabajó de forma interdisciplinar la pintura abstracta, la expresión corporal y la música. De este modo se insta al alumnado a conseguir analizar con espíritu crítico las pinturas propuestas. El siguiente paso que se va a argumentar es la elección de los cuadros.

Se impuso un límite, seleccionar cuadros de las corrientes expresionismo lírico expresionismo abstractos del siglo XX porque se creyó conveniente comenzar por el origen del movimiento artístico. La elección de los autores: Mark Rothko (Letonia, 1903-1970), Jackson Pollock (1912-1956) y Wassily Kandinsky (1866-1944) se realizó por parte del alumnado, así como las obras de estos autores, por ser las que mayor inquietud e interrogantes le suponía. Se cree conveniente que el alumnado exprese sus preferencias

dentro del trazado propuesto. En un aprendizaje constructivista es deseable que la tarea asignada tenga una importancia genuina para el discente (Eisner, 2002).

Además de estas propuestas, se cree que podría extrapolar esta metodología a autores abstractos contemporáneos, incluso en el ámbito figurativo de movimientos pictóricos como el *impresionismo* o el *fauvismo* por el empleo característico del color (Alba, 1993).

En esta sección se va a explicar el desarrollo final del ejercicio propuesto, en relación a su centro de pertenencia y obra escogida. Se instó a los estudiantes a disolver los grupos iniciales para configurar otros con adecuación a las pinturas elegidas. Este cambio tenía por objeto que el alumno integrase en la configuración del cuadro elegido, el color que analizó previamente.

El alumnado debía reinterpretar la pintura mediante el movimiento corporal para capturar la expresividad de la obra elegida. Otorgando un tempo de ejecución y midiendo el ritmo. Crear el doble de la pintura, su doble en la expresión corporal y su doble musical. Transmutar el cuadro al plano del movimiento físico y del auditivo.

9.4.1. J. POLLOCK, *CONVERGENCE*

Los cuarenta y siete estudiantes de la facultad de Educación de Murcia trabajaron conjuntamente sobre la obra *Convergence* de Jackson Pollock del año 1952. Está considerada una de las obras claves del artista. En un principio, el autor trató de realizar una convergencia solo en blanco y negro, pero el resultado no le satisfacía. Así que optó por agregar color y pequeños objetos como monedas y clavos al lienzo (Museo Albright-Knox, s.f.). La pintura de Pollock se caracteriza por utilizar la técnica del *dripping* o goteo

sobre el lienzo extendido sobre el pavimento. Ejecutando movimientos automáticos y libres alrededor del cuadro, lo cual permite un resultado homogéneo y un cubrimiento total de la superficie de la tela. Este automatismo es tomado prestado del movimiento surrealista y prima la acción que se ejerce en torno al cuadro con respecto al resultado (Castria, 2002).



Figura 37. Convergence, Jackson Pollock, 1952. Recuperado de: <https://www.jackson-pollock.org/convergence.jsp>

Un total de treinta y seis alumnos trabajó con acciones físicas el estudio del movimiento del color, mientras los once restantes compusieron la música del color. Podemos ver en la Tabla 31 la composición final:

Tabla 31

Distribución del rol corporal y musical del cuadro Convergence de J. Pollock

COLOR ROL	ROJO	AMARILLO	AZUL	BLANCO	NEGRO
EXPRESIÓN CORPORAL	4	7	4	9	12
EXPRESIÓN MUSICAL	1	2	1	3	4
INSTRUMENTO	Guitarra	Saxofón	Marimba	Calimba	Batería

Fuente: Elaboración propia.

De los cuarenta y siete estudiantes que conformaban la muestra, treinta y seis trabajaron sobre el movimiento físico, repartidos de la siguiente forma:

El color negro al ser el más abundante fue interpretado por doce estudiantes. El color blanco por nueve alumnos; el amarillo por siete discentes, y los colores azul y rojo contaron con dos parejas de estudiantes, respectivamente.

Tras analizar la posición que ocupa cada color en el lienzo y la trayectoria de cada color, el resultado quedó de la siguiente manera:

Los interpretes del color negro se movían por todo el espacio, (ver Tabla 5) ondulando el cuerpo en con las manos pegadas al tronco, generando desorden, cruzando las trayectorias de sus compañeros, envolviéndoles continuamente en su movimiento.

Mientras, los nueve que representan el color blanco trazaron desplazamientos acotados en dos direcciones, creando un movimiento recto. Ondulando lateralmente hombros, cuello y cabeza.

Las parejas que ejecutaban el color rojo se desplazaron con rapidez. Una por la parte superior del espacio y la otra por la inferior, dibujando movimientos cortantes con brazos y piernas. El movimiento de los brazos conseguía ampliar la trayectoria del color, multiplicando su trazado en las tres dimensiones del espacio.

Los cuatro que representan el color azul balancearon sus brazos, mientras persiguen a los colores blancos. Al cruzarse en la trayectoria de estos se paralizaban, reanudando la marcha cuando los blancos se alejaban nuevamente.

El color amarillo fue interpretado por siete estudiantes que realizaron un movimiento en zigzag por ambos lados de la sala, bastante cerca de la pareja que encarnaba al rojo.

Los movimientos elegidos destacaron por contener altas dosis de organicidad. Se realizaron movimientos naturales, trazados con el cuerpo. De contrapunto mantuvieron el

ritmo suficiente para generar el caos pictórico asumido en el cuadro. Se ha demostrado que la pintura de Pollock es fractal, existe un patrón que repite constantemente la geometría del movimiento (Taylor et al., 2007). Los discentes han basado su movimiento en esta repetición geométrica. La importancia real, en concordancia a la idea que Pollock tiene sobre la pintura, no es el resultado en sí lo que tiene valor, sino en el proceso de trabajo (Almela, 2001). Pues a partir de este, surge cada movimiento, cada nota musical que intenta plasmar la sensación del cuadro. Pollock es el primer artista en cambiar la posición del lienzo y situarse sobre este para crear su obra desde diferentes perspectivas (García, 20014). El alumnado ha utilizado el espacio describiendo el movimiento de la pintura en tres dimensiones, generando un espacio volumétrico afín con la pieza a representar.

A su vez, los once estudiantes restantes realizaron la interpretación musical del cuadro como se describe a continuación:

Se dispuso que cuatro de ellos fueran el color negro por ser el más numeroso. Tocaron la batería porque produce un sonido seco, percutido y austero.

Tres han interpretado el color blanco mediante el uso de la Calimba por emitir un sonido limpio y alegre porque les parecía un instrumento fácil asociado con la niñez y la pureza.

Los dos alumnos que eligieron el color amarillo emplearon el saxofón porque ese color en el cuadro parece vibrar y destacar entre los demás colores.

El color azul por un solo estudiante, fue representado por la marimba por realizar un sonido que evocaba los elementos agua y aire.

Y, por último, el color rojo ejecutado por un único alumno, fue asociado a la guitarra.



Figura 38. Ejecución del cuadro Convergence de J. Pollock por el alumnado de la Facultad de Educación de Murcia. Fuente: Elaboración propia.

En esta sesión el alumnado ha trabajado en común. El cuadro quedó representado en el plano del movimiento corporal, a la vez que los instrumentos ejecutaron la melodía que sugería la pintura. Está combinación del movimiento y el sonido logra integrarse en el ritmo y el tiempo de la acción, consiguiendo recrear el doble de la pintura mediante una coreografía y una melodía.

9.4.2. M. ROTHKO, *UNTITLED (YELLOW AND BLUE)*

El alumnado de Roma eligió trabajar sobre la obra *Untitle (Yellow and blue)* de M. Rothko, 1954. Con esta pieza el autor deseaba extasiar con un juego continuo de luz y color la mirada del espectador. Está considerada como una de las obras cumbres de su carrera (Sotheby's, 2015).

Su pintura, a la que él considera revelaciones de lo oculto, está influida por el misticismo y la religiosidad. Entendiendo lo religioso como cercano al plano espiritual, a la idea de lo eterno en contrapunto a la tragedia humana. Sin embargo, el espectador al observar su trabajo obtiene la impresión de la existencia de un plano oculto, todavía por descubrir y descifrar, explorando la cualidad espacial (Stoker, 2012).

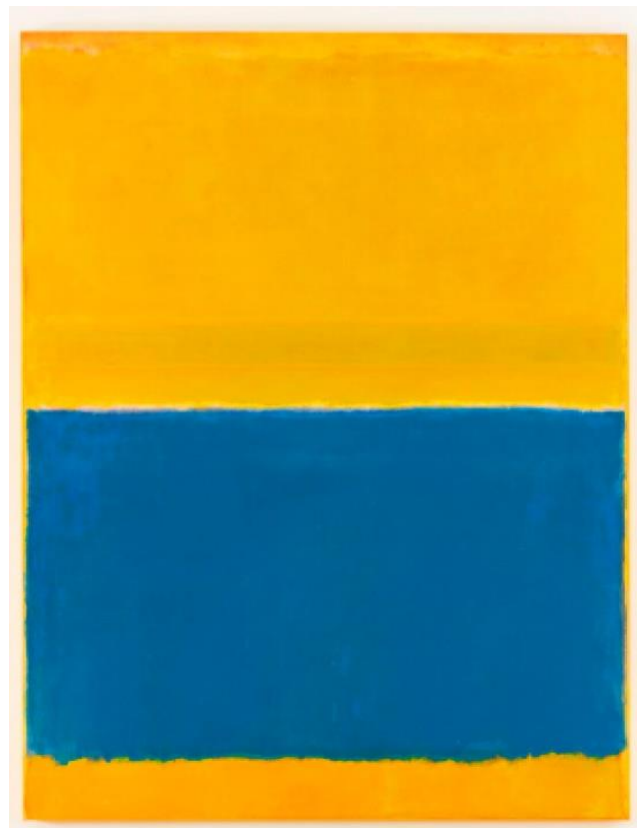


Figura 39. Yellow and blue, M. Rothko, 1954. Recuperado de: <https://www.sothebys.com/en/videos/mark-rothko-untitled-yellow-and-blue-1954>

Tabla 32

Distribución del rol corporal y musical del cuadro Yellow and blue, M. Rothko

COLOR ROL	AMARILLO	AZUL
EXPRESIÓN CORPORAL	4	3
EXPRESIÓN MUSICAL	2	1
INSTRUMENTO	Trompeta	Piano

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 32 la planificación de movimientos que propuso el alumnado fue la siguiente:

Cuatro estudiantes representaron en primer término el color amarillo y frente a estos se colocaron los tres que interpretaban el color azul. Los amarillos ejecutaron saltos. Según se acercaban a la frontera, en la cual se encontraban los azules ondulando el tronco por la cintura, palmearon con rapidez las manos produciendo una vibración sobre sus cuerpos, y sobre el de los azules. Este contagio producido por el palmeo logró una comunicación rítmica entre ambos grupos.

Dos de los amarillos irrumpieron alternativamente en el campo de acción de los azules. Copiando rasgos de aquellos, pero sin llegar a perder su identidad amarilla.

Simultáneamente los otros discentes que interpretaron la melodía tocando el piano y el saxofón.



Figura 40. Ejecución del cuadro Yellow and blue de M. Rothko por el alumnado de la Academia de Bellas Artes de Roma. Fuente: Elaboración propia.

9.4.3. V. KANDINSKY, *Color Study. Squares with Concentric Circles*

La pintura elegida por el alumnado de Évora para trabajar ha sido *Color Study. Squares with Concentric Circles* de V. Kandinsky del año 1913. Para el autor existen dos planos. Lo exterior y lo interior al ser humano. El primero es lo figurativo y el segundo la parcela de lo abstracto. Entendiendo que lo representable es, por tanto, producto de lo interno (Barnett y Barnett, 1989).



Figura 41. Color Study. Squares with Concentric Circles, V. Kandinsky, 1913.

Recuperado de: <https://www.wassilykandinsky.net/work-370.php>

Al ser solo diez estudiantes se trabajó sobre la primera sección del cuadro, es decir, el primer segmento con círculos concéntricos que podemos observar en la figura 41. Fueron necesarios la colaboración de todos los integrantes para la realización del movimiento del cuadro, por lo que con posterioridad se realizó la representación musical.

Tabla 33

Distribución del rol corporal y musical del cuadro Color Study de Kandinsky

COLOR ROL	ROJO	AMARILLO	AZUL	BLANCO	NEGRO
EXPRESIÓN CORPORAL	4	2	1	1	2
EXPRESIÓN MUSICAL	5	2	1	1	1
INSTRUMENTO	Guitarra	Saxofón	Piano	Flauta	Batería

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 33 se detalla el rol adquirido por los estudiantes y el tipo de instrumento utilizado. Un alumno situado en el centro representó el color azul. Se posicionó de cubito lateral acurrucado en el suelo, su cuerpo se balanceaba emulando las olas del mar, para imitar un azul profundo de movimiento lento.

Cuando los humanos vemos el color de un objeto, lo describimos por su tono, el cual es un atributo que describe la pureza del color; su saturación, que nos da una medida del grado al cual un color puro es diluido por la luz blanca; y brillantez o valor, que corresponden a una descripción de la intensidad o brillo del color (Vega Uribe, Reyes y Restrepo, 2005, p. 15).

El movimiento se acompañó del sonido producido por una respiración lenta y profunda, pues como afirma (Iribas, 2007) “asimismo, a la gente normal los tonos agudos le parecen más pequeños que los tonos graves, más grandes, y los sonidos intensos, más saturados en color que los sonidos débiles” (p.199).

A su alrededor, otro alumno encarnando el color rojo, realizó un movimiento enérgico con los brazos y giraba dando vueltas en el sentido de las agujas del reloj. Formando otro anillo concéntrico dos estudiantes representaron el color negro, girando en sentido inverso al color rojo y realizando ondulaciones del tronco. El siguiente anillo, de color rojo, se compuso por tres discentes que giraron en el mismo sentido que el primer círculo rojo. Añadieron la particularidad de rotar sobre sí mismos. Los tres integrantes restantes se repartieron dos de ellos el color amarillo, realizando movimientos vibrantes, y el otro, el color blanco, realizó un movimiento calmado con los brazos extendidos.

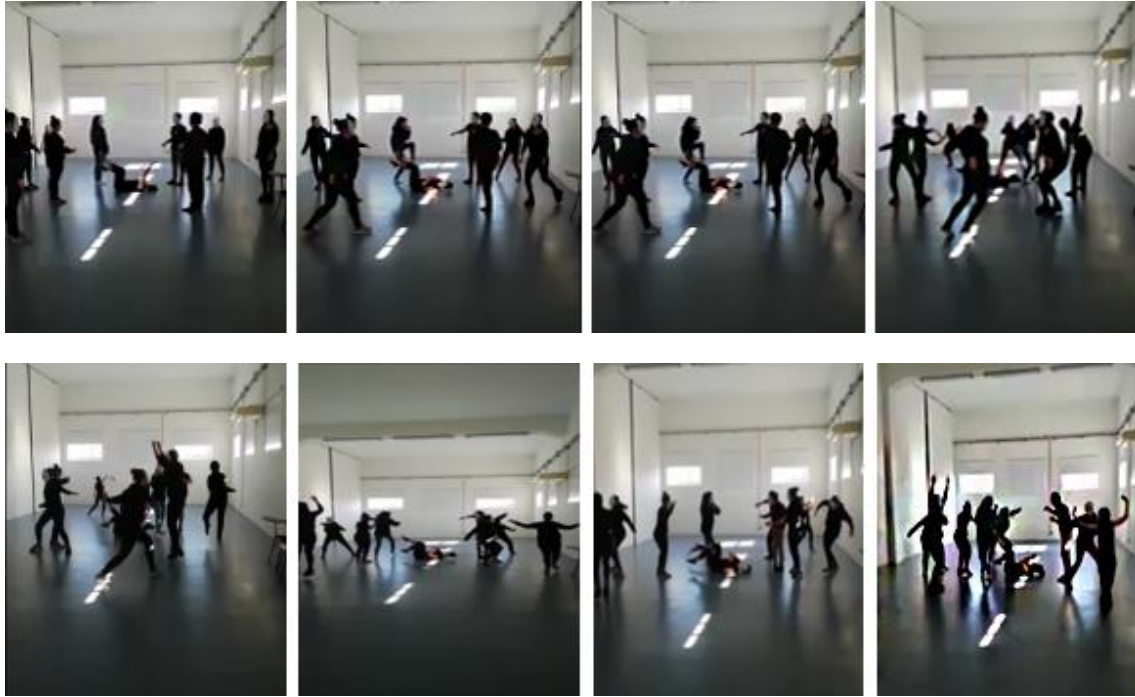


Figura 42. Ejecución del cuadro Color Study. Squares with Concentric Circles de V. Kandinsky por el alumnado de la Academia de Bellas Artes de Roma. Fuente: Elaboración propia.

9.5. ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS MORFOLÓGICOS Y DINÁMICOS

En la Tabla 34 se indican aquellos elementos morfológicos: color, forma, línea, plano y textura. Y elementos dinámicos: Ritmo y movimiento (Villafañe, 2006). Con mayor interés individual durante el análisis de la obra escogida por la totalidad del alumnado participante. Un (98%) explicó que el color fue el elemento de mayor importancia. Seguidamente, la forma y la línea, obtuvieron los porcentajes más altos con un (62%) y (56%) respectivamente. El plano (22%) tuvo menor atención porque los alumnos de educación, prestaron mayor atención a la forma (62%). Esta condición se puede explicar, dado que el alumnado de educación no está habituado a este tipo de estudios de la imagen.

El porcentaje más bajo, 15% se dio con la textura, ya que esta no se aprecia bien en las fotografías, que manejaba el alumnado, ante la imposibilidad de visualizar el cuadro en directo.

Tabla 34

Relación de elementos morfológicos y dinámicos

CENTRO ELEMENTO	Facultad de Educación Universidad de Murcia	Academia de Bellas Artes de Roma	Facultad de Educación Universidad de Évora	TOTAL
COLOR	46	10	10	98%
FORMA	29	10	3	62%
LÍNEA	19	10	9	56%
RITMO	22	7	5	50%
PLANO	3	10	2	22%
MOVIMIENTO	12	2	0	20%
TEXTURA	6	4	0	15%

Fuente: Elaboración propia.

9.6. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO

CUESTIONARIO I

Antes y después de comenzar las prácticas se evaluó los conocimientos y la opinión del alumnado con los cuestionarios I y II. Estos contienen preguntas referentes a su relación personal con arte abstracto y se pueden consultar en los anexos. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 35 y son los siguientes:

Tabla 35

Análisis de las respuestas del alumnado al cuestionario I

ANTES DE LA PRÁCTICA	Facultad Educación Universidad de Murcia Nº de alumnos	Academia de Bellas Artes de Roma Nº de alumnos	Facultad Educación Universidad de Évora Nº de alumnos	TOTAL
Dificultad para comprender la pintura abstracta	24	1	3	Siempre 42%
	23	3	7	A veces 49%
	0	6	0	Nunca 9%
Arte abstracto no tiene sentido	2	0	0	Siempre 3%
	25	1	6	A veces 48%
	20	9	4	Nunca 49%
Relación pintura con teatro/música	10	4	2	Sí 24%
	37	6	8	No 76%
Razonar o sentir el arte abstracto	25	3	8	Razonar 54%
	22	7	2	Sentir 46%
Recibió docencia teórica, práctica o ambas	34	2	7	Teórica 64%
	6	0	2	Práctica 12%
	7	8	1	Ambas 24%
Arte ha sido una constante en el aula	1	6	0	Siempre 11%
	2	4	0	Casi siempre 9%
	35	0	5	Casi nunca 59%
	9	0	5	Nunca 21%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 35 indentifica que antes de realizar la práctica el alumnado de educación, tanto de las universidades de Murcia y Évora, tenía mayor problema de comprensión del arte abstracto. Algo lógico porque los discentes de Roma poseen una formación más extensa en la materia.

La mitad opinó que el arte abstracto, a veces, carece de seriedad o lógica aparente, es decir, no se le encuentra valor artístico. Es destacable el hecho, en relación a lo anterior, que el (52%) primó razonar la pintura abstracta. Existe una tendencia a comparar los mecanismos de interpretación de lo abstracto con los que se poseen para entender la pintura figurativa o realista.

Sobre si se habían planteado o conocían la relación que podía haber entre el teatro y otras disciplinas artísticas como la música y la pintura, un (76%) contestó que no tenía constancia.

La información que se obtiene sobre el tipo de formación que recibieron a lo largo de su vida académica fue mayormente, un (64%) de teoría, y únicamente en el (24%) se conjugó la teoría con la práctica. Estos conceptos se entienden al observar los datos que muestran que nunca o casi nunca el arte ha sido una constante dentro del aula. Hecho sobre el cual Garbayo y Miralles (2016) opinan que se origina porque existen en la globalidad de las etapas educativas “importantes carencias arrastradas desde una educación artística insuficiente” (p. 1926).

CUESTIONARIO II

Al finalizar la última sesión de la totalidad de las prácticas realizadas, el alumnado de cada centro responde a un segundo cuestionario con la finalidad de analizar y valorar los conocimientos adquiridos con respecto al proceso de trabajo emprendido. De esta forma se persigue averiguar si hay cambios sustanciales en su apreciación sobre el arte abstracto y de los artistas que lo ejercen.

Los datos de ambos cuestionarios (cuestionario I y cuestionario II) proporcionan información precisa sobre si se ha logrado transformar los prejuicios, faltas de entendimiento o motivación, así como las herramientas de comprensión mostradas al conjunto de los sujetos participantes.

Tabla 36

Análisis de las respuestas del alumnado al cuestionario II

DESPUÉS DE LA PRÁCTICA		Facultad Educación Universidad de Murcia n° de alumnos	Academia de Bellas Artes de Roma n° de alumnos	Facultad Educación Universidad de Évora n° de alumnos	TOTAL
Ítems más trabajados en la actividad a nivel grupal	Imaginación	44	10	10	95%
	Colaboración	45	10	8	94%
	Desinhibición	18	10	10	56%
	Respeto	23	6	4	49%
	Escucha	20	6	1	40%
	Autoestima	16	8	2	38%
	Memoria	7	0	0	10%
	Equilibrio	3	0	0	4%
La percepción y los sentidos son fundamentales para la comprensión del arte abstracto		45	10	10	97%
La percepción de la obra de arte es	Subjetiva	44	10	10	95%
	Objetiva		0	0	5%
Se valora positivamente la actividad		46	10	10	98%
Hay mejora sobre la comprensión de la pintura abstracta		44	10	10	95%
Valoración positiva trabajo del artista		31	10	10	76%
La próxima vez que se contemple un cuadro abstracto se va a poner atención en:	Lo que yo percibo	42	10	6	86%
	Lo que quiere transmitir el artista	28	10	7	67%
	Color	47	10	10	100%
	Contexto de la obra	35	6	8	73%
	Formas	31	9	6	68%
	Cómo sería su doble físico y/o musical	28	4	6	56%
	Líneas	25	5	7	55%
	Texturas	15	3	5	34%

Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, en la Tabla 36 se observa que los porcentajes más altos han sido para destacar la imaginación como el aspecto que más han desarrollado, siendo de un (95%). La colaboración entre compañeros (94%) y la desinhibición (56%), ha supuesto una mejora de la comunicación intergrupala. Se ha entendido que la percepción de la obra de arte, es un acto subjetivo (95%), donde el aspecto emocional tiene una importancia relevante en el entendimiento de esta categoría artística. De cara al futuro, el alumnado desea centrarse en lo que sienten al observar la obra (86%), suprimiendo la tendencia a la racionalización, causa que les inducía a un bloqueo cognitivo. El proceso ha sido valorado positivamente (98%) porque se siente con una mayor fuente de recursos que ayudan a incrementar la comprensión del alumnado.

Para más de la mitad del alumnado (56%) imaginar la obra en el soporte de la expresión corporal o musical, le acerca a la comprensión intrínseca de la pintura abstracta: entender el cuerpo como la herramienta básica expresiva de la pintura no mimética (Amaya, 2017). Y en el plano sonoro Kandinsky, respecto a la pintura “considera que la meta no es la imitación de la naturaleza, sino la expresión de su mundo interior y ve con envidia como estos objetivos se alcanzan en la música, considerada la más inmaterial de las artes” (Olozábal, 2019, p.52). Asimilando la conjunción pintura-cuerpo-música como actividad comunicativa por encima de la imitación de la naturaleza.

Con posterioridad a la puesta en común de cada cuadro, fue cuando los estudiantes sintieron curiosidad de indagar más sobre el artista y su obra (73%). El propio Rothko en (Jiménez-Blanco, 2009) expresa:

Existe el peligro de que [...] creemos un instrumento que diga al público cómo debe mirar los cuadros y qué hay que buscar en ellos. Aunque, aparentemente, esto pudiera parecer obligado y necesario, el resultado final sería la parálisis de la mente

y de la imaginación (y, para el artista, la sepultura prematura). Por ello, mi repulsión a los prólogos y a las explicaciones. Si tuviera que depositar mi confianza en algún sitio, lo haría en la psique del observador sensible, aquel cuyo entendimiento se encuentra libre de toda convención (p.31).

Es de suma importancia para desarrollar la sensibilidad del alumnado, provocar una reacción que conlleve la necesidad en ampliar conocimientos sobre la materia. Con este método de aprendizaje interactivo e independiente, creemos conseguir una mejoría en la capacidad crítica en el alumnado. Y realizarlo depende en gran parte en saber gestionar y analizar las emociones que emergen en la contemplación del elemento artístico. Cuando el alumnado conecta con la obra, se capacita para sentir y comprender. Así parte de la intención del artista pasa a formar parte de la persona, asumiendo el papel protagonista del aprendizaje.

CUARTA PARTE

10. PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

10.1. INTRODUCCIÓN

En esta parte se ha realizado un análisis de correspondencia entre los currículos de educación infantil, primaria y bachillerato artístico en el marco educativo de la Región de Murcia con la metodología propuesta en esta investigación. Con ello se aspira a implantar una metodología de abordaje de la pintura abstracta, a través del teatro físico como herramienta transversal en la facultad de educación. Dicha metodología está dirigida a los futuros docentes interesados en las disciplinas artísticas porque “el espectro curricular de la educación artística continúa cayendo en picado tanto en la educación primaria, como en secundaria y en la universidad al tiempo que nuestra presencia sigue sin contar con la visibilidad suficiente” (Huerta y Domínguez, 2014, p. 12).

La misión de la enseñanza parte, entre otras acepciones, de fomentar el desarrollo de la investigación en las artes creativas desde las etapas de preescolar, primaria, secundaria y superior (Unesco, 2006). Con la entrada del plan Bolonia, la estructura de las enseñanzas superiores se divide en un primer ciclo, llamado *Grado*, que debe cumplir con un *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, conocido por las siglas ECTS. En total han de cubrirse 240 créditos ECTS, si el grado es de cuatro años. Un segundo ciclo, de postgrado o master, con una duración de 60 ó 120 créditos ECTS, con una duración comprendida de uno a dos años. Y, por último, un tercer ciclo para la adquisición del título de doctor (Valle, 2009).

La facultad de educación de la Universidad de Murcia oferta los grados de maestro en educación infantil y primaria con el objetivo de formar personal capacitado en la

docencia de estas dos etapas. También oferta un master de formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas. Destinado a los futuros docentes de la educación secundaria y el bachillerato.

10.2. COMPETENCIAS COMPARTIDAS EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Los Decretos n.º 198/2014, de 5 de septiembre por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, introducen en sus textos siete competencias necesarias en la formación del alumnado:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Se ha elegido el teatro físico como dinámica principal de trabajo, pero la práctica teatral en general posee la transversalidad necesaria para ser una herramienta de conexión en todo el currículo como explica (Nicolás, 2011) al decir que:

En una clase tradicional, el desarrollo de todas estas competencias implicaría el diseño de un variado número de actividades que incluirían probablemente tareas en las distintas destrezas de forma separada. No obstante, un recurso tan olvidado como el teatro nos plantea la posibilidad de desarrollar todas estas competencias en una sola actividad integradora (p.103).

La competencia lingüística es la capacidad comunicativa que ha de mostrar el alumnado en una o varias lenguas. Para ello es indispensable crear espacios de comunicación donde el alumnado pueda poner en práctica esta lengua (Littlewood, 1984). El teatro, es sin duda, ese espacio donde los estudiantes pueden ejercitar la escritura y verbalizar esta, mediante la creación y representación de guiones dramáticos. Paralelamente, se desarrolla la gestualidad y el lenguaje no verbal. No son una competencia, pero se integran como formas de comunicación complementaria.

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología se pueden trabajar desde la producción teatral. Toda puesta en escena conlleva la resolución de problemas matemáticos. En la parte técnica se podría utilizar la matemática física necesaria para fabricar un decorado, ya que es pertinente realizar cálculos estructurales de peso y soporte o resistencia de materiales, cuerdas y poleas; cálculo de superficie y volumétrico de los elementos escenográficos. La luz y el sonido presentes en una obra teatral también son concebidos desde la matemática, pues hay que diseñar las intensidades y los ángulos de luz, y en el campo de la acústica realizar cálculos logarítmicos de

decibelios. Por otro lado, está la parte de la producción económica, trabajando aspectos relativos a la economía financiera, al realizar un proyecto de viabilidad y ajustar el presupuesto a los elementos de los que se quiere disponer en la obra.

La competencia digital está relacionada con la competencia lingüística y matemática, ya que vivimos en la era digital y los nuevos formatos electrónicos dejan atrás las formas tradicionales de enseñanza (Ibarra y Ballester, 2016). Todas las propuestas mencionadas en los apartados anteriores están ligadas al uso de aparatos digitales. El teatro también ha incorporado nuevas tecnologías en su ejecución: desde las mesas digitales para el control de la luz y el sonido hasta el simple uso de un ordenador para realizar una hoja de cálculo *Excel*, un texto en *Word* etc. La práctica teatral se puede digitalizar y, es más, se pueden utilizar medios audiovisuales como elementos escenográficos o interpretativos. Sobre el uso de las tecnologías en el teatro (Abuín, 2008) mantiene que “han impulsado un profundo cambio en el sistema de las artes, cada vez más hibridado, pues es casi imposible deslindar un medio de otro” (p.30).

Aprender a aprender es la competencia que ayuda al alumnado a conocer estrategias de organización y aprendizaje que le van a servir en el futuro. Sobre el juego teatral (Pérez-Parejo, 2010) sostiene que “la dramatización es una herramienta didáctica de primer orden para el aprendizaje de distintos contenidos educativos. Implica un dominio del lenguaje hablado, la comprensión de textos, el dominio psicomotriz y el escénico” (p. 58). El teatro en su concepción más clásica es un compendio de diversos oficios, los actores, los técnicos de luz y sonido, los escenógrafos, los sastres, los tramoyistas, todos aunados por el director teatral. En todos estos campos el alumnado tiene que aprender a ganar autonomía y a gestionar sus recursos para un buen hacer. El teatro potencia la creatividad y enseña a resolver problemas que son extrapolables al mundo profesional, sea cual sea la naturaleza de este.

La competencia social y cívica abarca desde la socialización del alumnado mediante la interacción con diversos grupos sociales y culturales, aprendiendo a ser tolerante y a cultivar la empatía con los demás hasta la interacción en la esfera de lo público (MEFP, s.f). El teatro es una experiencia grupal en la que se trabaja en equipo y en colaboración con los otros incrementando las relaciones interpersonales, dificultando la aparición de caracteres egoístas o actitudes impropias ya que el teatro contiene una base de divertimento complementario a las actividades que se pueden realizar en la parcela del ocio (Sánchez y Mesa, 2014). Este trabajo colectivo es importante para crear una cohesión grupal en la clase, impidiendo que las diferencias socioculturales o de capacidad del alumnado fomenten guetos sociales.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor es una competencia ligada a la metodología de trabajo que hemos visto en la competencia matemática. Es necesario impulsar la capacidad de analítica y de planificación del alumnado con el fin de promover la resolución de problemas a través de los recursos tecnológicos y humanos que se poseen en cada situación determinada. (Sobrado y Fernández, 2010) sostienen que “la flexibilidad, la comunicación o la capacidad de afrontar y solucionar problemas constituyen competencias requeridas en el ámbito empresarial que se pueden abordar en los contextos educativos” (p. 25). La improvisación, la creatividad, la comunicación, la toma de decisiones y la planificación son una constante en el ámbito teatral, ya no solo en la interpretación actoral, sino en muchas de sus acepciones, pues es necesario adecuarse a diversos escenarios, lo cual exige prever posibles situaciones y la solución para cada una de ellas, preparando al alumnado para el mundo laboral.

Por último, está la competencia conciencia y expresiones culturales que abarca las diferentes manifestaciones artísticas desde todas sus perspectivas. El arte es un ente polivalente que posee un lenguaje propio y es necesario dominar sus códigos para poder

ser interpretado y usado como elemento comunicativo. Por otra parte, asociado a esta competencia se encuentra el concepto de interculturalidad que es una pieza clave en la educación, pues fomenta la globalidad y el respeto hacia la diversidad porque en ella se incluye la necesidad de conocer las diferentes alternativas artísticas y culturales existentes desde el respeto, ya que la cultura no algo estático, se reinterpreta con el acercamiento e intercambio entre culturas (Byram y Fleming, 2001). El teatro es un arte que está presente en casi todas las culturas, por tanto, a través de él podemos conocer la idiosincrasia de otros pueblos. Es más, el teatro es la esfera donde convergen todas las artes: música, pintura, literatura, escultura, arquitectura, cine, fotografía y danza pueden ser integradas en la escenificación teatral. Por lo que mediante su inserción el alumnado puede conocer y experimentar diferentes ámbitos y expresiones artísticas y culturales.

Como se ha visto el teatro es un arma poderosa, una herramienta que permite trabajar todas las competencias necesarias en la formación de los y las discentes. El teatro es en definitiva el paradigma de la transversalidad y sin embargo esta denostado. Su valía queda relegada a un uso opcional o lúdico festivo en las fiestas de Navidad, carnavales o la fiesta de fin de curso. No se aprovecha todos los campos que es capaz de englobar.

10.3. EDUCACIÓN INFANTIL

El Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se indica que el alumnado debe: “descubrir y valorar las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia, participando en aquéllas que les son más cercanas y mostrando interés y respeto hacia ellas” (p. 24968). Se ha confeccionado

una relación de los principales museos, salas expositivas y galerías de arte con exposiciones fijas o itinerantes de pintura contemporánea y/o abstracta.

Tabla 37

Principales centros expositivos de arte abstracto en la Región de Murcia

Centros de arte contemporáneo	Municipio	Centros de arte contemporáneo	Municipio
Museo de Bellas Artes	Murcia	Sala de exposiciones Colegio de Arquitectos	Murcia
Museo de Santa Clara	Murcia	Sala de exposiciones Puertas de Castilla	Murcia
Museo de la Ciudad	Murcia	Sala de exposiciones Capilla de Convalecencia	Murcia
Museo Hidráulico los Molinos del Río	Murcia	Sala de exposiciones Facultad de Bellas Artes	Murcia
Museo Regional de Arte Moderno	Cartagena	Sala de exposiciones Real Casino de Murcia	Murcia
Palacio Molina	Cartagena	Fundación Pedro Cano	Blanca
Sala de Exposiciones Palacio Almuñí	Murcia	Fundación Casa Pintada Gabarrón	Mula
Sala Verónicas	Murcia	Galería Art 9	Murcia
Laboratorio de Arte del Carmen	Murcia	Galería Babel	Murcia
Centro Párraga	Murcia	Galería T20	Murcia
Centro Negra	Blanca	Galería Bambara	Cartagena
Museo de la Universidad	Murcia	Galería Aurora	Murcia
Cuartel de Artillería	Murcia	Galería Leucade	Murcia

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 37 hay un importante número de espacios destinados al arte contemporáneo, más incluso que los que albergan piezas tradicionales. Las visitas a centros por parte de los alumnos de infantil, además de motivar su aprendizaje, permite interactuar con la obra, descubriendo tamaño, color y textura, características que no son completamente perceptibles a través de libros o internet

(Marrades, 2016). Por esta razón, se cree acertado incidir en la formación del futuro docente para entender el significado y valía de la pintura abstracta.

En el mismo decreto se establece el lenguaje artístico dentro del apartado lenguajes y comunicación. Donde se hace referencia expresa al lenguaje artístico en los planos musical y plástico “que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad” (p. 24970). Al analizar las características del dibujo infantil es posible hallar coincidencias objetivas con la pintura abstracta como el uso del “gesto expresivo, carente de significado concreto” (Marco y Ortega, 2004, p. 88). La construcción de nuevos universos imaginativos a través del arte que ayudan a evadirse de la realidad, modificando el orden imperante desde la óptica pre-lógica del infante y desde una vuelta a lo primitivo del pintor adulto (Gutiérrez, 2018). Lo que lleva a destacar la importancia del carácter simbólico que representan los trazos realizados en el dibujo infantil en relación paralela con los pintores abstractos, pues el “empleo de formas sin relación directa, con ningún objeto real será una forma de expresión importante en los artistas del siglo XX” (León-Río, 2015, p. 49).

A parte de las similitudes entre arte abstracto y arte infantil que argumentan la formación de los futuros docentes en esta materia, hay que destacar como sostiene Miralles (2002) la necesidad de experimentar la experiencia artística en primera persona porque “la práctica del arte significa conocerlo desde la propia experiencia e interiorizarlo como una necesidad expresiva fundamental y no como una actividad secundaria o marginal” (p. 28). Es conveniente que el profesorado aprenda de un modo práctico similar al proceso de trabajo de un artista, para entender el contexto didáctico por su similitud con el proceso de creación. Con la inserción en el currículo de materias artísticas, es

necesario que la figura del docente sea apta para desarrollar y formalizar su compleción en las vertientes teórico-prácticas (Stenhouse, 1991).

A continuación, se presentan y analizan correlativamente los currículos de educación primaria, educación obligatoria de secundaria y bachillerato para mostrar aquellos puntos en común con las actividades planteadas en esta investigación.

10.4. EDUCACIÓN PRIMARIA

En el currículo de primaria, según el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, existe la asignatura específica de Educación Artística:

El área de Educación Artística está integrada por dos lenguajes: el plástico y el musical. Ambos lenguajes se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de diferentes producciones tanto plásticas como musicales. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de códigos y técnicas artísticas (p. 33287).

En España, en los años 90, se promulgó la primera ley educativa de la democracia, llamada *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) que introduce el área de educación artística, dividida en las materias de plástica, dramatización y música.

Sin embargo, se configura un perfil especialista en música y no en plástica, aunque esta última tiene mayor carga lectiva (Cuenca, 1997). A principios del presente siglo se presenta la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) contemplando la competencia cultural y artística, que engloba las necesidades de conocer, comprender, valorar y respetar el patrimonio cultural. La especialización del profesorado de plástica, no varía con respecto a la ley anterior, siendo los profesores de música, educación física e idiomas los que obtienen mención especial. Seguidamente, se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) con la asignatura de educación artística todavía como específica y sin obligatoriedad. Del bloque específico solo poseen carácter imperativo las asignaturas de Educación Física, Religión y Valores Sociales y Cívicos. Ante esta circunstancia Fontal-Merillas (2016) advierte que si un colegio o la propia administración autonómica no ofrecen la posibilidad de estudiar educación artística “un alumno puede perfectamente cursar toda la educación primaria sin acceder a los contenidos propios de dicha asignatura” (p. 111). Esta situación puede darse por las competencias de atribución existentes en el ámbito educativo. Se entiende por tales, aquellas que las Comunidades Autónomas pueden apropiarse al estado para desempeñarlas bajo su atribución (Aragón, 2013). En la Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia en su artículo 16 se manifiesta que las competencias sobre educación recaen sobre el órgano competente de dicha región. Por lo que se han recogido los criterios explícitos en el currículo de primaria según el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia asociados a la educación artística en la siguiente tabla:

Tabla 38

Extracto de los contenidos artísticos del currículo de educación primaria

Curso	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1º Primaria	Escucha	Representación corporal a través de la escucha de las diferentes características de fuentes sonoras del entorno	Utilizar la escucha musical para reconocer las posibilidades del sonido	Discrimina gráficamente o a través de su expresión corporal las cualidades del sonido
1º Primaria	Actividades físicas artístico expresivas	Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma creativa, comunicando	Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos, utilizando los recursos expresivos del cuerpo	Posibilidades y recursos expresivos del cuerpo: mímica y gestos
1º y 2º Primaria	La música, el movimiento y la danza	Improvisación de movimientos en respuesta a los estímulos sonoros como medio de expresión de sentimientos y emociones	Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrece el conocimiento de la danza	Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social
1º y 2º Primaria	Expresión creativa	Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrute con las obras de arte que podemos encontrar en visitas reales y virtuales a museos y exposiciones. ▪ Conoce la profesión de pintor 	Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio	Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico
1º, 2º, 3º Primaria	Expresión creativa	Técnicas plásticas: dibujos, pinturas, collages, estampaciones, ilustraciones,	Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y	Utiliza las técnicas dibujísticas y/o pictóricas más adecuadas para sus creaciones manejando los materiales e
1º, 2º, 3º Primaria	Expresión creativa	Elaboración de una composición plástica a partir de puntos y diferentes tipos de línea para representar su entorno	Identificar el entorno próximo y el imaginario	Utiliza el punto y la línea al representar el entorno próximo y el imaginario

Fuente: Elaboración propia.

Curso	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1º, 2º, 3º Primaria	Interpretación musical	Acompañamiento de canciones o fragmentos musicales seleccionados a través de percusiones corporales	Interpreta pequeñas piezas instrumentales de forma aislada o como acompañamiento a canciones o audiciones.	Interpreta pequeñas piezas instrumentales de forma aislada o como acompañamiento
1º, 2º, 3º Primaria	Expresión creativa	Expresión creativa	Uso del color en sus producciones plásticas: colores primarios y secundarios/colores fríos y cálidos.	Usa los colores primarios y los secundarios en la producción de obras plásticas
1º, 2º, 3º, 4º Primaria	Interpretación musical	Utilización de programas y herramientas de la web 2.0	Utilizar los medios audiovisuales y recursos informáticos para explorar las posibilidades sonoras de diferentes instrumentos	Utiliza las posibilidades sonoras de diferentes instrumentos a través de recursos informáticos
2º, 3º Primaria	Expresión artística	Organización progresiva del proceso de elaboración concretando el tema surgido desde la percepción sensorial, la imaginación, la fantasía o la realidad, explorando las posibilidades de materiales e instrumentos y mostrando confianza en las posibilidades de creación	Utilizar recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar los procesos creativos, así como para conocer e intercambiar informaciones con otros alumnos	Organiza y planea su propio proceso creativo partiendo de la idea, recogiendo información bibliográfica, de los medios de comunicación o de Internet
2º, 3º, 4º y 6º Primaria	Escucha	Clasificación de los instrumentos musicales en familias	Discriminar los elementos más sencillos de una obra musical	Clasifica los instrumentos musicales en familias: viento, cuerda y percusión
3º Primaria	Interpretación musical	Instrumentos de pequeña percusión y percusiones corporales	Interpretar solo o en grupo, mediante la voz, su propio cuerpo o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste	Crea esquemas rítmicos con las figuras trabajadas

Fuente: Elaboración propia.

Contenido	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
3° Primaria	Expresión artística	Reconocimiento de obras plásticas y visuales presentes en exposiciones y museos	Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural	Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico
5° y 6° de Primaria	Actividades físicas artístico expresivas	Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas	Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras, utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales	Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento <ul style="list-style-type: none"> • Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo • Reproducción, invención y ejecución de estructuras rítmicas • Reproducción, invención y ejecución de estructuras rítmicas resultantes de una combinación utilizando el cuerpo e instrumentos • Estructuras cooperativas para crear coreografías y dramatizaciones
6° Primaria	La escucha	Creación de piezas musicales sencillas utilizando las tecnologías de la información y la comunicación	Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos	Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes, representaciones dramáticas y coreografías

Fuente: Elaboración propia.

10.5. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En él se incluyen tres asignaturas artísticas de carácter específico de ámbito artístico que se imparten en uno y tres cursos respectivamente: Educación plástica, visual y audiovisual en 1º, 2º y 4º; Música en 2º, 3º y 4º y artes escénicas y danza en 4º de la ESO.

Según el mismo decreto se recomienda al profesorado “una programación de actividades por proyectos que engloben distintos criterios de los diferentes bloques, de esta manera se realizará una aplicación más real, integradora y completa del currículo” (p. 31204). A su vez, los contenidos de educación plástica en los dos primeros cursos se dividen en los bloques de expresión plástica, comunicación audiovisual y dibujo técnico. Y en cuarto curso se añade un cuarto bloque, llamado fundamentos del diseño.

Los contenidos de la asignatura de música se dividen en cuatro bloques: Interpretación y creación; escucha; contextos musicales y culturales; música y tecnologías.

Por otro lado, la asignatura de artes escénicas y danza se dividen en los bloques de común, teatro y otras artes escénicas.

A continuación, se muestra la Tabla 39 con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de cada bloque de las asignaturas de plástica y música, donde se comprende que puede darse una interacción entre materias y una confluencia de contenidos que podrían en conjunto, explicar mejor el proceso del arte abstracto:

Tabla 39

Extracto de los contenidos artísticos del currículo de educación secundaria

Curso	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1º, 2º	Expresión plástica	El punto, el plano y la línea como elemento de descripción de expresión y configuración de la forma. La composición. Conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. El color, colores primarios, secundarios.	Identificar los elementos configuradores de la imagen. Experimentar con las variaciones formales del punto, el plano y la línea. Expresar emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos gráficos: línea, puntos, colores, texturas.	Identifica y valora la importancia del punto, la línea y el plano analizando de manera oral y escrita imágenes y producciones gráficas plásticas propias y ajenas. Analiza los ritmos lineales mediante la observación de elementos orgánicos, en el paisaje, en los objetos y en composiciones artísticas, empleándolos como inspiración en creaciones gráfico-plásticas. Experimenta con el punto, la línea y el plano con el concepto de ritmo, aplicándolos de forma libre y espontánea. Realiza composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando distintos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores...).
1º, 2º	Comunicación audiovisual	Grado de iconicidad. Signo, símbolo, icono.	Reconocer los diferentes grados de iconicidad en imágenes presentes en el entorno comunicativo.	Diferencia imágenes figurativas de abstractas Reconoce distintos grados de iconicidad en una serie de imágenes.
4º	Expresión plástica	Simbología y psicología del color.	Realizar composiciones creativas, individuales y en grupo, que evidencien las distintas capacidades expresivas del lenguaje plástico y visual. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diferentes soportes y técnicas tanto analógicas como digitales.	Realiza composiciones artísticas seleccionando y utilizando los distintos elementos del lenguaje plástico y visual. Estudia el movimiento y las líneas de fuerza de una imagen.

Fuente: Elaboración propia.

Curso	Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
2º, 3º y 4º	Contextos musicales y culturales	La presencia de la música en las diferentes manifestaciones artísticas: danza, teatro, artes plásticas.	Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas.	Reconoce distintas manifestaciones de la danza. Elabora trabajos en los que establece sinergias entre la música y otras manifestaciones artísticas.
2º y 3º	Música y tecnología	Tecnologías de la información y la comunicación y otros dispositivos	Utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando	Conoce algunas de las posibilidades que ofrecen las tecnologías y las utiliza como herramientas
3º	Interpretación y creación	Improvisación vocal, instrumental y corporal: rítmica, tímbrica, melódica, armónica y formal, individual y en grupo, libre y dirigida	Mostrar interés por las actividades de composición e improvisación y mostrar respeto por las creaciones de los compañeros y compañeras. Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros.	Realiza improvisaciones y composiciones partiendo de pautas previamente establecidas. Investiga e indaga de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de los objetos.
4º	Común (Teatro y danza)	La función de las artes escénicas como medio de expresión	Reconoce la importancia como medio de expresión de sentimientos, emociones, ideas y sensaciones Desarrollar capacidades y destrezas verbales, gestuales y mímicas	Conoce y explica la función de la danza, el teatro y otras artes escénicas en situaciones y contextos diversos
4º	Teatro	El Teatro y su historia: origen, desarrollo, evolución y transformación La improvisación como elemento del	Explicar los diferentes estilos y formas de teatro: Textual, Gestual, Objetos, Musical y Lírico	Reconoce y describe las características de los diversos estilos y formas de danza y de teatro
4º	Común (Teatro y danza)	La función de las artes escénicas como medio de expresión	Reconoce la importancia como medio de expresión de sentimientos, emociones, ideas y sensaciones Desarrollar capacidades y destrezas	Conoce y explica la función de la danza, el teatro y otras artes escénicas en situaciones y contextos diversos
4º	Teatro	El Teatro y su historia: origen, desarrollo, evolución y transformación La improvisación como elemento del desarrollo de la creatividad	Explicar los diferentes estilos y formas de teatro: Textual, Gestual, Objetos, Musical y Lírico	Reconoce y describe las características de los diversos estilos y formas de danza y de teatro

Fuente: Elaboración propia.

10.6. ESTUDIOS DE BACHILLERATO

El Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Esta etapa se encuentra adscrita a la educación secundaria, pero es de carácter no obligatorio. Su objetivo principal es preparar al alumnado para continuar estudios superiores en formación profesional superior y universitarios (Valle y de la Loma, 2014). El bachillerato se divide en dos cursos. En ambos existen tres modalidades: ciencias, humanidades y ciencias sociales, y por último artes. De cada bloque se debe cursar la totalidad de asignaturas troncales y dos materias opcionales de cada bloque.

Se han recogido todas aquellas asignaturas que pertenecen al campo de las artes en cualquiera de las modalidades existentes.

Asignaturas troncales: fundamentos del arte I y II, Cultura audiovisual I y II, historia del arte, dibujo técnico I y II, volumen, artes escénicas y diseño.

Asignaturas específicas: análisis musical I y II, lenguaje y práctica musical, dibujo artístico I y II, dibujo técnico I y II, historia de la música y de la danza, imagen y sonido, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.

En la Tabla 40, a continuación, al igual que se ha hecho en la etapa de educación secundaria obligatoria, se muestran todas aquellas asignaturas de ámbito artístico que podrían relacionarse entre sí:

Tabla 40

Extracto de los contenidos artísticos del currículo de bachillerato

Curso	Asignatura y bloque	Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1º	Dibujo artístico. Bloque 3: La composición y sus fundamentos	Las formas en el espacio compositivo.	Elaborar composiciones analíticas, descriptivas y expresivas con diferentes grados de iconicidad.	Selecciona los elementos gráficos esenciales para la representación de la realidad observada según la función que se persiga, analítica o subjetiva, y su grado de iconicidad.
1º	Dibujo artístico. Bloque 5: El color	Psicología del color	Conocer y aplicar los fundamentos teóricos sobre el color y las relaciones cromáticas, tanto en la expresión gráfico plástica como en el análisis de diversas manifestaciones	Aplica de manera expresiva el color en la obra plástica personal. Analiza el uso del color observando las producciones artísticas de referencia en todas sus manifestaciones.
1º	Educación física. Bloque 3: actividades físicas artístico-expresivas.	La composición coreográfica: perfeccionamiento sobre los contenidos expresivo comunicativos básicos	Crear y representar composiciones corporales colectivas	Representa composiciones o montajes de expresión corporal individuales o colectivos, ajustándose a una intencionalidad de carácter estética o expresiva. Adecua sus acciones motrices al sentido del proyecto artístico-expresivo
1º	Lenguaje musical. Bloque 1: Destrezas musicales	Utilización de la voz. Desarrollo de la lateralidad a través de la realización simultánea de diferentes ritmos.	Identificar y reproducir intervalos, modelos melódicos sencillos, escalas o acordes arpegiados a partir de diferentes alturas.	Realiza ejercicios de respiración, relajación, resonancia, articulación, fraseo.

Fuente: Elaboración propia.

Curso	Asignatura y bloque	Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1º	Lenguaje musical. Bloque 4: la creación y la interpretación	Interiorización del pulso, realización de ritmos a través de la práctica de actividades de danza y movimiento evolucionando en el espacio y componiendo figuras armoniosas acordes con el carácter de la música.	Improvisar o componer e interpretar una breve obra musical para una melodía dada, que necesite la participación de varios ejecutantes e incorporar movimiento coreográfico. Saber comportarse como espectador e intérprete y controlar el miedo escénico en las actuaciones.	Construye a través del movimiento una creación coreográfica adecuando su concepción al carácter expresivo de la obra. Practica las técnicas necesarias para controlar el miedo escénico.
2º	Fundamentos del arte. Bloque 6: Los felices años veinte	Música dodecafónica, serialista y atonal. Arnold Schönberg.	Distinguir las claves de la música dodecafónica, por ejemplo la obra musical de Arnold Schönberg.	Analiza la música dodecafónica, utilizando composiciones
2º	Fundamentos del arte. Bloque 10: Los años 60 y 70	Expresionismo figurativo y expresionismo abstracto expresionismo abstracto: Jackson Pollock, Mark Rothko.	Explicar las claves conceptuales y plásticas del expresionismo abstracto.	Explica la obra pictórica de Jackson Pollock y de Mark Rothko. 2º Analiza las claves artísticas de las corrientes expresionistas.
2º	Diseño. Bloque 2: elementos de configuración formal	Elementos básicos del lenguaje visual: punto, línea, plano, color, forma y textura.	Utilizar los elementos básicos del lenguaje visual en la realización de composiciones creativas que evidencien la comprensión y aplicación de los fundamentos compositivos.	Descompone en unidades elementales una obra de diseño gráfico compleja y las reorganiza elaborando nuevas composiciones plásticamente expresivas.

Fuente: Elaboración propia.

Curso	Asignatura y bloque	Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
2º	Artes Escénicas. Bloque 1: Contexto histórico.	Las artes escénicas y sus grandes tradiciones: Oriente y Occidente.	Identificar, valorar y saber utilizar los diferentes estilos escénicos y paradigmas interpretativos.	Utiliza diferentes formas de crear mundos dramáticos en función de criterios estéticos y artísticos.
2º	Artes Escénicas. Bloque 2: Expresión y comunicación.	Exploración y desarrollo armónico de los instrumentos del intérprete: expresión corporal, gestual, oral y rítmico-musical.	Demostrar las capacidades expresivas y creativas necesarias para la recreación de la acción dramática y de los elementos que la configuran.	Desarrolla sus capacidades expresivas y creativas. Colabora con el grupo y respeta las reglas fijadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades.
2º	Artes escénicas. Bloque 4: Representación y escenificación	Tipologías básicas del espectáculo escénico: clásico, de vanguardia, corporal, occidental, oriental, de objetos, musical. Otras formas de presentación escénica: happening, performance,	Conocer y comprender los procesos y fases presentes en un proyecto de escenificación, identificando y valorando las tareas y responsabilidades de cada creador individual.	Participa activamente en el diseño y realización de un proyecto escénico.
2º	Historia del arte. Bloque 5: La ruptura de la tradición	El fenómeno de las vanguardias en las artes plásticas: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expresionismo y pintura abstracta,	Reconocer y explicar las concepciones estéticas y las características esenciales de las vanguardias artísticas de la primera mitad del siglo XX	Describe el proceso de gestación y las características de la pintura abstracta, distingue la vertiente cromática y la geométrica

Fuente: Elaboración propia.

10.7. CONTENIDOS ARTÍSTICOS COMUNES DEL CURRÍCULO EN ETAPAS NO UNIVERSITARIAS

Llegados a este punto y para facilitar la comprensión, se muestran en la Tabla 41 todos aquellos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes artísticos comunes a los estudios de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato:

Tabla 41

Contenidos artísticos coincidentes en el currículo de educación primaria, secundaria y bachillerato

Contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje	Educación Primaria	Educación Secundaria	Bachillerato
Conocer el patrimonio artístico	•	•	•
Diferentes grados de iconicidad		•	•
Expresión corporal	•	•	•
Comunicar sensaciones, emociones e ideas a través del cuerpo. Adecua sus acciones motrices al sentido del proyecto artístico-expresivo	•	•	•
Coreografías y dramatizaciones	•	•	•
Desarrollar capacidades expresivas y creativas y trabajar en grupo	•	•	•
Realizar improvisaciones y composiciones partiendo de pautas establecidas	•	•	•
El color. Temperatura o psicología	•	•	•
El punto y la línea	•	•	•
Percusión corporal	•	•	
Explorar las posibilidades de la voz	•	•	•
Clasificar los instrumentos musicales en familias: viento, cuerda y percusión	•		
Relación de la música con otras disciplinas artísticas	•	•	•
Expresionismo abstracto: J. Pollock, M. Rothko			•
Música dodecafónica, atonal y serial			•
Utilización de recursos tecnológicos aplicados al arte	•	•	•
Diferenciar la vertiente cromática y la geométrica en pintura abstracta			•
Conocer los diferentes tipos de teatro: gestual, de objetos, musical...		•	•
Teatro oriental y occidental			•

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar en la Tabla 41 numerosos ítems coincidentes durante estas tres etapas de aprendizaje. Para justificar la propuesta metodológica que se ha llevado a cabo, se explica cómo son concordantes las actividades realizadas durante la tercera parte de esta investigación con algunos de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje recogidos en los currículos de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. Para simplificar la lectura y su identificación en las Tablas 15, 16 y 17 se ha optado por poner en cursiva las actividades y ejercicios propuestos y se ha subrayado los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

El primero de estos contenidos es aprender a respetar el patrimonio artístico, que significa entre otras acepciones aprender a valorar. Según el Plan Nacional de Patrimonio publicado por el MECD (2015) es imprescindible “valorar para cuidar, cuidar para conservar, conservar para transmitir” (p. 17). Como se ha visto al principio de este capítulo en la Región de Murcia existen numerosos espacios expositivos donde el arte abstracto es un elemento importante. Igualmente, a nivel nacional e internacional son numerosas las obras abstractas que conforman el patrimonio artístico de la humanidad. Por esta razón, se considera necesario que el alumnado comprenda que las artes abstractas tienen un mérito igual y equiparable a las figurativas.

Además, de forma explícita, durante el bachillerato dos de los contenidos del currículo piden que el alumnado conozca el expresionismo abstracto y las figuras de J. Pollock y M. Rothko y que sepa diferenciar la vertiente cromática y la geométrica en pintura abstracta. Por estas razones, los cuadros elegidos, se fragmentaron en pequeñas unidades compositivas, que se trabajaron aisladamente, facilitando la comprensión de aquellos elementos que constituían diferenciaciones o similitudes entre lo cromático de lo geométrico en la pintura abstracta. De forma que una vez que se ejercitaron todos los

apartados, se unieran para trabajar de forma conjunta las pinturas escogidas por el alumnado.

Como se recordará, la primera fase de trabajo que se realizó, fue la fase ritual. Dentro de este apartado se experimentó con dinámicas de auto exploración, relajación, respiración y toma de contacto con nuestro yo. En bachillerato se introduce como un estándar de aprendizaje que el alumno sepa realizar ejercicios de respiración, relajación, resonancia, articulación, fraseo y conocer las técnicas necesarias para controlar el miedo escénico. Estos ejercicios están contenidos dentro del apartado lenguaje musical, aunque son necesarios en cualquier otro tipo de arte escénica, como el teatro o la danza, contenidos que se verán más adelante. La importancia de realizar estas prácticas radica en aportar concentración al alumnado y preparar el aparato fonador y el cuerpo para trabajar adecuadamente sin riesgo de lesiones (Yaéz, Merchán y Yáñez, 2017). Así como aprender a relajar cuerpo y mente para dominar la ansiedad. Imposibilitando al sujeto que la padece a expresarse con fluidez y seguridad en público. En definitiva, se trata de aprender autocontrol.

En la segunda de las actividades planteadas, *el tambor*, se utilizó un instrumento de percusión de la familia de los membranófonos como guía de la respiración y del desplazamiento por el espacio. Este ejercicio se adecúa para facilitar el contenido interiorización del pulso, que sirve para que la interpretación de una pieza tenga una velocidad regular y constante. Lo que supone fraccionar y subdividir adecuadamente el tiempo en figuras y silencios (Laguna y Shifres, 2010).

La tercera actividad, llamada *el gusano* capacitaba al alumnado a tomar conciencia de sí mismo con respecto al grupo. Manteniendo una coherencia rítmica en la fusión colectiva. El contenido que se trabaja es desarrollo de la lateralidad a través de la realización simultánea de diferentes ritmos. La lateralidad es la preferencia que tiene un

individuo para utilizar una u otra parte de su cuerpo. Esta capacidad se puede ejercitar para ayudar a combinar el lado derecho con el izquierdo. Lo que va a favorecer la coordinación motora y modificar la conducta (Bilbao y Oña, 2000). La importancia de desarrollar la lateralidad no solo está presente en la educación física o musical. Es fundamental para aumentar la creatividad, estimular la comprensión lectora y ejercitar la escritura. Por esta razón Mayolas, Villarroya y Reverter (2010) resaltan la importancia de “trabajar bien el esquema corporal, la discriminación de derecha e izquierda y la orientación espacial para evitar, en la medida de lo posible, las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura que pueden desembocar en fracaso escolar” (p. 41).

Por otro lado, la cuarta actividad, titulada *mil manos* o *bodhisattva* es una modificación de la anterior con el propósito de reforzar la coordinación corporal y trabajar el pulso grupal. Muy presente en contenidos curriculares de improvisación corporal y trabajo en grupo. Se trabaja la escucha y la coordinación del conjunto de estudiantes, elementos necesarios no solo para la cohesión del alumnado como colectivo. Sino también para coordinar a los diversos intérpretes de una obra musical para que vayan a *tempo* con la velocidad del pulso.

La segunda fase de ejercicios que se planteó fueron actividades con máscara neutra. El primero de ellos es el de *Las herramientas*. Con él se ejercitan destrezas gestuales y mímicas, además de tener un conocimiento corporal: órganos, músculos, huesos y articulaciones. Todos ellos contenidos recogidos en los currículos de educación secundaria y primaria. Con este ejercicio se consigue que a nivel práctico el alumnado tome conciencia de la estructura del aparato motor y su responsabilidad como eje principal del movimiento. Cumpliendo el estándar de aprendizaje de identificar la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.

A través de las actividades denominadas *La reacción y Tareas domésticas*, advierten al alumnado que, para conseguir transmitir adecuadamente en el campo de las artes escénicas, se debe ampliar el movimiento del cuerpo. Así, es aconsejable utilizarlo de herramienta comunicativa para con el espectador, y no comunicar únicamente con el rostro. El teatro y la danza difieren de la fotografía y el cine por la distancia física que existe entre el emisor y el receptor. La premisa básica de cualquier persona interesada en el arte escénico es que aquello que no se distinga o aprecie desde el patio de butacas no ha existido. A partir de este punto comienza la introducción al ámbito del arte escénico, ya sea danza o teatro. Permitiendo que el estudiante adecue sus acciones motrices al sentido del proyecto artístico-expresivo. Es decir, comprender que, al variar el formato de trabajo, por analogía debe variar el estilo interpretativo. De esta manera se facilita al alumnado la base para identificar, valorar y saber utilizar los diferentes estilos escénicos y paradigmas interpretativos. Esta necesidad de conocer la pedagogía del teatro físico de Jacques Lecoq, se ha visto recogida durante la segunda parte de esta tesis doctoral. Igualmente, en la asignatura de artes escénicas de segundo de bachillerato, se contempla como contenido las tradiciones interpretativas del teatro occidental y oriental, así como criterio de evaluación saber identificar, valorar y saber utilizar los diferentes estilos escénicos y paradigmas interpretativos. Durante la segunda parte de esta tesis doctoral se ha dado especial atención al *Teatro de la Crueldad* de Antonin Artaud y su empeño en rescatar aquellos elementos escenográficos e interpretativos del teatro oriental.

Durante la fase interpretativa del color se confeccionaron una serie de actividades: *asignación de emociones, movimiento y sonido al color*. En todas las etapas del currículo de la educación obligatoria y el bachillerato hay una mención específica a esta materia, el color, contenida en las asignaturas expresión creativa, expresión plástica, dibujo artístico y diseño.

Durante las primeras etapas de desarrollo infantil se aprende a mezclar colores para obtener otros. En educación primaria como criterios de aprendizaje, se pide únicamente que el discente sepa diferenciar la gama de colores cálidos y de los fríos. Más tarde, en secundaria y bachillerato se profundiza en la psicología del color.

Por este motivo se trabajó qué emociones y sensaciones acudían al estudiante durante el análisis cromático, de modo que el alumno pudiera establecer una comunicación con la obra pictórica. Todos los colores se componen de los atributos: matiz, luminosidad y saturación. Que dos sujetos coincidan exactamente en la valoración de estas cualidades, es muy improbable por la subjetividad que hay implícita en la observación del color (Añaños, Estaún, Tena, Mas y Valli, 2008). Así mismo, la comunicación que se establece con la obra adquiere también una dimensión subjetiva. Por tanto, se permitió que los estudiantes asignaran sus propias emociones en la representación de los cuadros. La importancia de este ejercicio radicaba en el análisis personal del estudiante con el color y subsidiariamente con el cuadro.

Otra de las propuestas que se planteó para explorar la psicología del color se materializó con la segunda actividad, llamada *Impulso cinético y movimiento corporal a través del color*. Su ejecución se realizó mediante la herramienta de la expresión corporal, por su pertenencia a los contenidos recogidos en el currículo de educación primaria, secundaria y bachillerato.

Se tradujo la obra pictórica a través de un código, subjetivo, creado por los propios alumnos. Este código basado en movimiento corporal asignado a cada color, genera un nuevo significado. Una nueva imagen visual, en movimiento, que reemplaza al color. Se puede decir que hay un cierto alejamiento de la fuente original, el cuadro. Un distanciamiento estético. Entendiendo este término como “el procedimiento que consiste en alejar la realidad representada: esta aparece así bajo una nueva perspectiva” (Pavis,

1998). Puesto que el distanciamiento con la imagen observada para Todorov (1978) no trata “de acercar a nuestra comprensión la significación que ella contiene, sino la de crear una percepción particular del objeto” (p. 65). Paradójicamente este distanciamiento producido durante la representación expresivo-corporal del cuadro abstracto, supone un acercamiento a la experiencia sensitiva de este.

Otro de los puntos a tratar en el currículo es aprender a comunicar sensaciones, emociones e ideas a través del cuerpo. Adecuando las acciones motrices al sentido del proyecto artístico-expresivo. En la práctica realizada se ha visto como los estudiantes han tenido la oportunidad de comunicar con el cuerpo las sensaciones que la pintura, a través del color, las texturas, las líneas, puntos y planos, les sugerían. Se podría decir que el cuadro elegido ha servido de justificación para realizar actividades relacionadas con la representación y la expresividad corporal. Estas materias suelen estar relacionada con la educación física o el teatro. Aunque es posible complementarlas con otras experiencias artísticas, puesto que no se trata de generar movimiento por el movimiento, sino de aportar contenido. El cuadro es la base o el principio desde el que se comienza a materializar el ejercicio. Cumpliendo el estándar de aprendizaje: realizar improvisaciones y composiciones partiendo de pautas establecidas.

Además, esta actividad se relaciona directamente con el criterio de evaluación de trabajar en grupo. Se eligió realizar la práctica en equipo para fomentar el respeto y la escucha entre compañeros. Logrando generar un entorno de cooperación. Mismamente, las dramatizaciones y coreografías propician la práctica de la expresión corporal a nivel individual, pero también conllevan un aspecto colaborativo, por la necesidad de escucha escénica para llevar a cabo los pies, entradas o puntos de inflexión grupales. Al principio, cada alumno busca su movimiento, el que representa el color, pero después debe compartirlo con sus compañeros y entre todos los conformantes de su grupo de color han

de encontrar el movimiento más representativo. De modo transversal, los estudiantes adquieren la capacidad de colaborar con el grupo y respetar las reglas fijadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades.

Durante el análisis de los movimientos que los alumnos participantes en la actividad habían generado, encontramos muchas variables posibles: movimientos zigzagueantes, lineales, saltos, ondulaciones, etc. Estos pueden vincularse a los elementos básicos de la composición visual: el punto y la línea y el plano. Para (Kandinsky, 2004) el punto es un concepto adimensional, que puede tomar diversas figuras y tiene un carácter estático. Se puede decir que es el elemento básico de la pintura. Seguidamente, si a un punto se le añade tensión, se construye la línea como una sucesión de puntos en movimiento. Otorgándole longitud y dirección, lo que la convierte en unidimensional. Las líneas a su vez tienen la capacidad de generar planos cuando se desplazan en el sentido opuesto de su dirección natural.

Esta materia perteneciente al área de las artes plásticas, puede ser afrontada desde el plano musical. Esta analogía fue establecida por Kandinsky (2004) al decir:

La mayoría de los instrumentos musicales producen sonido de carácter lineal, la altura tonal de los distintos instrumentos corresponde al ancho de la línea: líneas muy delgadas son la del violín, la flauta y el piccolo; algo más gruesas las de la viola y el clarinete; a través de los instrumentos graves se llega a líneas cada vez más anchas (...) Es posible afirmar que en el campo de la música la línea proporciona la gama más amplia de recursos expresivos (p.103-104).

En nuestra propuesta educativa se trabajó la percusión corporal e instrumental dentro de la actividad de *Asignación de sonido al color*. Se va a explicar cómo mediante

elementos sonoros es posible representar puntos pictóricos. Kandinsky mayoritariamente establece el punto como parte del lenguaje musical. Le confiere apelativos relacionados con el silencio, el reposo y la quietud. Aunque llega a proponer que el punto a veces puede “asemejarse a la percusión del tambor o al tintinear del triángulo en la música” (Kandinsky, 2003, p. 32).

Esta relación existente entre lo pictórico y lo musical fue abordado en el ejercicio de relacionar instrumentos musicales o sonidos corporales con el color y el sentimiento que le producía al alumnado con un sonido específico. Esto supone que es posible aunar algunos contenidos concretos como clasificar los instrumentos musicales en familias. Atendiendo también, a las características de timbre, color o altura del instrumento y su relación con el sentimiento que expresan. Igualmente incluimos sonidos producidos con la voz para que el alumnado experimentara en la búsqueda de parámetros sensitivos asociados al color desde su propio aparato fonador. Se estima que este ejercicio aumenta la posibilidad de explorar las posibilidades de la voz.

Desde la asignatura de música se puede trabajar directamente con instrumentos musicales, pero en caso de no contar con ellos, en esta investigación se solventó con la utilización de una aplicación móvil. Sobre la conveniencia o no del uso del móvil en el aula, Palazón (2015) sugiere que “los alumnos que utilizan dispositivos móviles para su entrenamiento obtienen mejores calificaciones” (p. 128). Así, además de completar el ejercicio se enseña la utilización de recursos tecnológicos, que pueden variar desde los más básicos como las apps, a los de mayor complejidad, tipo secuenciadores, mesas de mezclas y arregladores musicales (Aróstegui, 2005).

En segundo de bachillerato en la asignatura Fundamentos del arte II, se encuentran los contenidos música dodecafónica, serialista y atonal y también al compositor Arnold Schönberg. En las actividades se incluye la audición de varios fragmentos de música

atonal con el propósito de enfrentar al alumnado con las creencias erróneas que alimentaban sobre lo abstracto. Además, se les explica la relación existente entre Schönberg y la pintura abstracta.

Se ha dejado para el final el contenido de los diferentes grados de iconicidad de la imagen con el propósito de resaltar la importancia a nivel visual de comprender la pintura abstracta. Esta materia se imparte durante la educación secundaria y el bachillerato. En la década de los 70, el sociólogo Abraham Moles citado en (Piñuel Raigada, 1998) establece los diferentes de grados de iconicidad o realismo que tiene una imagen hasta su nivel máximo de abstracción. Esta forma de analizar la imagen es fundamental para conocer los diferentes estadios posibles y comprender el mensaje de la obra gráfica desde su mínima significancia. La obra abstracta posee un nivel muy bajo de iconicidad, a diferencia de una pintura realista, una fotografía o el cine por el aporte de movimiento. Esto supone como plantea Karam (2011) “qué algunos sistemas de representación son más fiables que otros” (p.5). Por tanto, trabajar con elementos abstractos, cobra importancia en el análisis de los aspectos denotativos y connotativos de la imagen (Ferradini y Tedesco, 1997), ya que estos permiten describir la imagen atendiendo a sus aspectos visuales, cromáticos, de textura y simbólicos, respectivamente.

Se cree conveniente trabajar en el aula con diapositivas, fotografías y otros soportes visuales. Así mismo, para un análisis más detallado, se recomienda realizar salidas con el alumnado a centros artísticos y museos donde puedan contemplar in situ las obras escogidas. Con la idea de propiciar una mayor apreciación de los colores, las sombras y las texturas que conforman el cuadro. Esto permite trabajar con mayor detalle la realidad visual que construye la imagen. Igualmente, el educando puede ayudarse deshaciendo la realidad de la imagen de un objeto alterando su estructura visual.

En la actividad que se ha planteado durante este trabajo, se partía directamente de una fuente abstracta. Recordemos las pinturas de M. Rothko, J. Pollock y V. Kandinsky. En vez de iniciar una búsqueda de semejanza entre la obra abstracta y una posible imagen figurativa, se ha realizado una exploración de la imagen más allá de un sentido unívoco. Diseccionando la imagen abstracta en los elementos compositivos principales y trabajando desde múltiples disciplinas. La utilización de las materias relacionadas con la asignatura musical “incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, lo enriquece y le suministra instrumentos para que se realice como ser humano en un contexto social y cultural concreto” (Andreu y Godall, 2012, p. 184). Fomentando un mayor aprendizaje en otras áreas como la matemática, la lingüística por los procesos abstractos que estas competen.

Realizar un proceso analítico mediante las herramientas y parámetros básicos del teatro físico, sobre los elementos morfológicos y rítmicos de la pintura, como el color, la línea, el movimiento y las formas. Aporta al alumnado un mayor campo de visión sobre la interrelación de las artes. Situación que se da con mayor asiduidad en el propio ámbito artístico. Si se ambiciona que el alumno entienda la gestación de cualquier proceso creativo contemporáneo, de hibridación artística o valore el desarrollo y el criterio que se esconde tras una propuesta artística de temática abstracta que puede encontrar en una galería o un museo.

Una forma de adquirir estas habilidades pasa con trabajar un tema o un interrogante desde todos sus aspectos posibles. En la enseñanza se considera trabajar por proyectos al “conjunto de diversas actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de intenciones u objetivos educativos” (Benítez, 2008, p. 2). Por tanto, la integración de ideas y conceptos que en un principio no parecen tener relación entre sí, otorga al estudiante un mayor campo de visión sobre las posibilidades del arte en conjunto. Y de la

estrecha relación existente entre artes, que, en principio, parecen presentadas como entes sin conexión. A nivel teórico esto se puede explicar muchas veces, pero lograr trabajar estos conceptos más allá de lo teórico facilita la experiencia personal del estudiante en situaciones prácticas concretas.

Por otra parte, Se debe incidir en la introducción de nuevos planteamientos práctico-teóricos. Para lograr esta meta, como indican Bravo y Urquiza (2016), la formación del profesorado en esta área es de vital importancia porque “la abstracción no es importante únicamente para las ciencias denominadas duras” (p. 189). El docente debe estar cualificado para explicar a su alumnado qué es y cómo abordar la pintura abstracta. Esta capacitación debe llevarse a cabo durante su formación universitaria. Por lo que el profesorado universitario debe utilizar “metodologías activas que renueven la práctica docente universitaria tradicional, especialmente en los estudios de magisterio” (Arribas, Carabias y Monreal, p. 28). De forma que, llegado el día, el alumno de magisterio se integre como docente en un centro de primaria, tenga la plena seguridad de manejar los aspectos artísticos del currículo y su relación con otras áreas.

De igual forma, el profesorado de secundaria y bachillerato debiera tener una formación específica en estos contenidos. Cuando se plantea la necesidad de que el alumnado organice su propio proceso creativo. Ganando autonomía y fortaleciendo su interés en aprendizaje. Necesitará de la ayuda de un docente que pueda asesorar y ampliar su campo de conocimiento.

Por estos supuestos se cree conveniente que los estudios de magisterio contemplen una asignatura que aúne las áreas de música, plástica y expresión corporal.

En la Universidad de Murcia existen las menciones de música y educación física en el grado de primaria, pero no existe una mención específica de artes plásticas. No obstante, varias asignaturas de plástica se dan de forma obligatoria en todas las

menciones, pero de forma autónoma. No existe correlación entre las tres áreas. A nivel estatal no existen menciones artísticas en el grado de educación primaria, a excepción de tres centros: Facultad de educación de Universidad de Valencia con mención en artes y humanidades; Facultad de educación de la Universidad Autónoma de Madrid con mención en arte, cultura visual y plástica; y Facultad de Educación de la Universidad de Guadalajara con mención en arte. Estos datos han sido sacados de los planes de estudio de las principales facultades de educación del estado español.

Por consiguiente, se ha creído conveniente concebir y desarrollar una asignatura que podría ser de carácter optativo para ser implementada en la facultad de educación de Murcia. Esta asignatura tendría valor para aquellos estudiantes de magisterio y del master de profesorado que vienen de los grados de Historia del Arte, Bellas Artes, Educación Física, Arte dramático, Historia y Ciencias de la Música, así como del Conservatorio Superior de Música, que quieran dedicarse a la docencia.

Mismamente, se va a incluir el diseño de una unidad didáctica para que sirva de ejemplo de cómo trabajar nuestra propuesta metodológica en el bachillerato artístico. Se ha elegido esta modalidad por ser la más completa debido a una mayor complejidad en este nivel académico. Aunque puede ser adaptada a las etapas anteriores.

11. PROPUESTAS EDUCATIVAS

11.1. PROGRAMACIÓN DE UNA ASIGNATURA PARA SU IMPLANTACIÓN EN EL MASTER DE PROFESORADO

La siguiente propuesta metodológica para la comprensión de la pintura expresionista abstracta está planteada para su incursión en el máster de profesorado y tiene por objeto mejorar la comprensión de dicha materia al futuro profesional docente.

¿Se corresponde con algún objetivo? Justificación y diagnóstico

Se ha elegido de modelo una asignatura de carácter opcional de 5 créditos ECTS.

11.1.2. PRESENTACIÓN

Esta asignatura propone un enfoque metodológico teórico-práctico, desde elementos propios de la práctica escénica como son la expresividad corporal, la mimodinámica, el teatro físico, danza y musicalidad, para abordar estudios sobre la expresión de la forma y el color presentes en la pintura abstracta expresionista. Analizando la incidencia de su carácter y psicología en las emociones humanas. Se trata de dotar al alumnado de nuevas herramientas expresivas para la elaboración y análisis de innovadores recursos didácticos y lúdicos en el área de las artes plásticas. “En la enseñanza de secundaria y bachillerato, el profesorado necesita de recursos motivadores que inspiren al alumnado” (Blasco y Bernabé, 2016, p.38). Los conceptos implícitos en esta asignatura conllevan una visión multidisciplinar e integral, que permiten aunar teatro, danza, música y artes plásticas. Entender la hibridación de las artes otorga la posibilidad

de explicar las nuevas corrientes existentes. Ya que se tiende a considerar que “arte, en muchos casos se centra únicamente en lo denominado artes plásticas; sin embargo, arte es mucho más, es música, es danza...” (García Morales, 2012, p.8).

11.1.3. TEMPORALIZACIÓN

Esta asignatura consta de nueve sesiones de cuatro horas por sesión.

SESIÓN 1º:

Tema 1º EL RITUAL

Durante esta sesión por el período de una hora se trabajan los aspectos teóricos del ritual y su relación con la creación artística. Razón, por la que se considera conveniente explicar el origen de las artes y su relación con prácticas ceremoniales. Es importante destacar que el rito al igual que el arte poseen un carácter colectivo. Para Becker (2008) “todo trabajo artístico comprende la actividad conjunta de una serie con frecuencia numerosa de personas. Por medio de su cooperación, la obra de arte que finalmente vemos o escuchamos cobra existencia y perdura” (p.17). Se Profundiza en los conceptos de ritualidad y teatralidad porque el teatro físico va a convertirse en la herramienta principal de trabajo.

A continuación, se configura la clase en grupos, para que cada uno de ellos investigue en los diferentes aspectos del ritual: culto religioso; ceremonia chamánica; danza tribal y disciplinas como la meditación y el yoga.

La última hora y media se reserva para que los grupos pongan en común los datos recabados. Fomentando el debate y guiados por el docente se expondrán los puntos más significativos en la concepción de los diferentes ritos.

Cuando el alumnado trabaje en grupo el profesor deberá coordinar las actuaciones de estos. Solucionando los problemas y dudas que se planteen tanto a nivel grupal como personal. “Si bien el aprendizaje basado en proyectos colaborativos permite libertad a los alumnos, el docente es quien establece los límites, mantiene las expectativas y orienta en lo que es fundamental conocer, discutir y modelar” (Vélez, 2006, p. 12).

SESIÓN 2º

La totalidad de esta sesión se destina para realizar una clase magistral participativa entre el docente y el alumnado (Castejón y Santos, 2011) sobre la evolución teatral desde Grecia hasta el siglo XX. Contextualizando el teatro físico, a través de la historia del arte escénico. También se analizarán las figuras de Antonin Artaud y de Jacques Lecoq. Atendiendo al modelo transgresor y rupturista del *Teatro de la Crueldad*. Y a la pedagogía sobre el movimiento del *Cuerpo poético*.

SESIÓN 3º

En la primera hora se realizan ejercicios guiados de relajación, concentración y respiración.

Durante las tres horas restantes se introduce al alumnado en el uso de la máscara neutra, ejecutando aquellas actividades prácticas de improvisación y expresión corporal que se ha visto en el apartado X de esta tesis.

SESIÓN 4º

Se divide la clase en grupos para trabajar de modo práctico un análisis sobre la asignación de emociones, movimiento y sonido al color, el punto, la línea y el plano.

SESIÓN 5º

Se impartirá un seminario de dos horas de duración sobre la pintura expresionista abstracta. V. Kandinsky, J. Pollock y M. Rothko.

El alumnado elegirá los cuadros de pintura abstracta y realizará un análisis de los elementos morfológicos: color, punto, línea, plano. Mediante el uso de la expresión corporal y la música.

SESIÓN 6º

Análisis del currículo de secundaria y bachillerato. El alumnado en grupo ha de buscar las posibles conexiones entre materias interdisciplinarias. Se cree conveniente que el alumno conozca la normativa vigente que le permitan diseñar su propia propuesta docente en colaboración con otras áreas. (Serrano y Pontes, 2015).

SESIONES 7º Y 8º

El alumnado trabajando en grupos con la mayor disparidad de áreas posible. Debe diseñar una metodología colaborativa entre diversas áreas del currículo. Conjugar las áreas artísticas del currículo de secundaria y generar nuevos planteamientos, teniendo en cuenta lo aprendido respecto a la expresión corporal, el color, la música y las emociones.

Con la creación de esta asignatura no se pretende exclusivamente seguir los pasos de nuestra metodología. Entre otros motivos porque no creemos que sea de carácter unidireccional. Nuestro planteamiento de trabajo abre otras posibilidades didácticas, aun por explorar. Se puede alterar el orden e incluir nuevas materias.

SESIÓN 9º

Los alumnos deberán exponer sus hallazgos y planteamientos didácticos. Durante los cuales el docente realizará todas aquellas preguntas necesarias que inviten a la reflexión. Incidiendo en las carencias y fortalezas observadas.

11.1.4. ESTRUCTURACIÓN DE LA ASIGNATURA

Para organizar la asignatura se han seguido los parámetros establecidos en la memoria verificada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2018) según Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, para la obtención del Título de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

ASIGNATURA OPTATIVA

En España las universidades tienen la potestad de establecer materias de carácter optativo (ANECA, 2005)

1. IDENTIFICACIÓN

1.1 DE LA ASIGNATURA

TITULACIÓN: Máster Universitario en Formación del Profesorado

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Aproximación a la pintura expresionista abstracta mediante el teatro físico y herramientas de expresión corporal y musical

CURSO: Primero

CARÁCTER: Optativa

NÚMERO DE GRUPOS: 1

CRÉDITOS ECTS: 5

ESTIMACIÓN DEL VOLUMEN DE TRABAJO DEL ALUMNADO: 125

IDIOMAS EN LOS QUE SE IMPARTE: español – inglés

TIPO DE ENSEÑANZA: Presencial

ÁREA/DEPARTAMENTO: Expresión plástica musical y dinámica

3. CONDICIONES DE ACCESO A LA ASIGNATURA

3.1. RECOMENDACIONES

Estas recomendaciones se han extraído de la guía docente de la asignatura *Desarrollo del lenguaje visual y plástico* del grado de tercero de infantil en la que ejerzo de coordinadora:

Es recomendable una aproximación a la materia desde una visión abierta, reflexiva y crítica. Así como mantener una actitud de respeto hacia el profesorado y el alumnado, así como de cooperación y ayuda mutua en el trabajo con los demás estudiantes.

Nivel de C1 en lengua española y/o nivel de B1 en lengua inglesa. Puesto que en el anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, expresa que: “Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (O. ECI/3857, 2007, p. 53748).

Conocimientos científicos básicos de Educación Artística adquiridos en las etapas educativas anteriores. Según el informe sobre educación emitido por la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE, 2005) “Las etapas de la formación inicial de los discentes y de desarrollo profesional deben estar mucho mejor interconectados para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para el profesorado” (p. 10).

Puntualidad.

4. COMPETENCIAS

Elaboradas a partir de la versión vigente de las memorias verificadas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, según Real Decreto

1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

4.1. COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES

4.1.2. BÁSICAS

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

A través de la competencia CB6 se pretende aportar un sentido innovador con la enseñanza de nuestra propuesta metodológica. Al ser una serie de ejercicios, tangencialmente cargados de dinamismo y de sentido lúdico es fácilmente practicable por alumnos de diversas etapas educativas.

Una vez realizado nuestro planteamiento, el propio alumno en colaboración con sus compañeros deberá diseñar una nueva proposición didáctica que plantee una diversidad de contenidos interdisciplinares. De este modo se desarrollarán las competencias CB7, CB9 y CB10.

4.1.3 GENERALES

CG2 - Aplicar las competencias básicas que luego ellos mismos tendrán que desarrollar en sus alumnos de Educación Secundaria.

CG4 - Desarrollar las capacidades personales y sociales necesarias para, en un futuro, desenvolverse en sus centros de trabajo como profesionales capaces de gestionar grupos de alumnos, reflexionar sobre su práctica como ejercicio básico profesional y trabajar en equipo, como miembro responsable de un colectivo.

Se ha elegido la competencia CG2 por la vinculación existente con el ejercicio de la metodología planteada a través del teatro físico porque como se vio anteriormente, mediante la herramienta teatral se pueden trabajar las siete competencias básicas. Así mismo, el futuro docente obtendrá la misma formación necesaria que le habilite en la transmisión de los recursos adquiridos

El trabajo mayoritariamente en grupo va a permitir el intercambio de información entre los educandos y a completar su formación en el ámbito comunicativo y social. Conectando con la competencia CG4.

4.2 COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En la totalidad de asignaturas del mater de profesorado presentes en la memoria verificada de la ANECA (2018) no se ha encontrado datos. Una competencia transversal es aquella que se obtiene mediante otras asignaturas. Lo que implica un número mayor de docentes de otras materias. Situación que añade dificultad al profesorado novel (Miró y Jaume, 2010). La asignatura que proponemos posee transversalidad con asignaturas de educación física, artes plásticas, teatro, danza, música e historia del arte. Por este motivo, también se cree que puede servir de ejemplo en el master de profesorado en la coordinación de materias y el trabajo por proyectos.

En el libro blanco sobre el grado de magisterio de la ANECA, (2005) las competencias transversales aparecen divididas en tres grupos: instrumentales, personales y sistémicas. Al no existir un libro blanco sobre los másteres, se ha decidido recoger estas como ejemplo educativo. Se han elegido sólo aquellas que se cumplirían durante la ejecución de esta asignatura.

Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; capacidad de gestión de la información y la toma de decisiones.

Personales: Trabajo en equipo; Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar; habilidades en las relaciones interpersonales y el razonamiento crítico.

Sistémicas: Aprendizaje autónomo; creatividad y liderazgo.

Estas competencias en palabras de Polo (2016) deberían acompañar al alumnado “durante la formación inicial, y, posteriormente, a lo largo de toda la vida” (p. 3). Sirviendo de complemento en la formación integral del estudiante.

4.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE1 - Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

CE2 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

CE4 - Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo.

CE7 - Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

CE11 - Participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CE19 - Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado.

Se han elegido las competencias CE1, CE2 y CE4 porque la actividad planteada recoge contenidos curriculares de diferentes materias. Por lo cual, se cree conveniente que el futuro docente conozca los elementos comunes del currículo de su área y de otras. Para posibilitar una estrategia educativa diversa. A su vez, esto le permite trabajar en colaboración con profesores de otras especialidades. Se puede apreciar en libro blanco de

La competencia CE7 se materializa al permitir al alumno que de forma guiada reconstruya un concepto diferente, pero relacionado con la obra abstracta propuesta mediante el uso de la expresión corporal y la música.

Uniéndolo la capacidad de desarrollar un aprendizaje autónomo y la creación de una práctica innovadora, se alcanza la competencia CE11.

Conocer y visitar los espacios expositivos de la Región de Murcia otorgará al discente la idoneidad de dominar las obras artísticas de su especialidad que conforman el patrimonio cultural. De esta manera se resuelve la competencia CE19 porque se tendrá la oportunidad de organizar salidas y actividades escolares conjuntamente con estas instituciones.

5. PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

5.1. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

BLOQUE 1. EL RITUAL

Tema 1. El ritual como principio de las artes. Conceptos de ritualidad y teatralidad

Tema 2. Antonin Artaud. El teatro y su doble.

BLOQUE 2. EL TEATRO FÍSICO

Tema 3. Pedagogía teatral de Jacques Lecoq. Uso de la máscara neutra. La expresión corporal.

BLOQUE 3. LA PINTURA ABSTRACTA

Tema 4. W. Kandinsky, J. Pollock, Mark Rothko.

Tema 5. El color: Psicología y emoción.

BLOQUE 4. EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Tema 6. Interdisciplinariedad artística en el currículo.

PRÁCTICAS

PRÁCTICA 1 Relacionada con el bloque 1.

Técnicas ritualistas para el control de la respiración. La relajación y la meditación.

PRÁCTICA 2 Relacionada con el bloque 2.

La máscara neutra. Los cuatro elementos. Expresión corporal y mímica.

PRACTICA 3 Relacionada con el bloque 3.

Expresión corporal del color. Expresión musical del color

PRÁCTICA 4 Relacionada con el bloque 3.

El doble teatral de la pintura: Interpretación teatral de un cuadro abstracto mediante el cuerpo y la música.

PRÁCTICA 5. Relacionada con el bloque 4.

Búsqueda de materias artísticas convergentes en el currículo y realización de propuesta.

5.2. ACTIVIDADES FORMATIVAS

- Exposición teórica; clase magistral.
- Tutoría ECTS o trabajos dirigidos.
- Seminarios; aprendizaje orientado a proyectos; exposición y discusión de trabajos; prácticas de campo.
- Prácticas artísticas.
- Seminarios transversales.
- Trabajo autónomo.

5.3. METODOLOGÍA DOCENTE

Elaborada a partir de la versión vigente de las memorias verificadas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, según Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

MD1. Actividades de clase expositiva: exposición teórica, clase magistral, proyección..., dirigida al gran grupo, con independencia de que su contenido sea teórico o práctico. Junto a la exposición de conocimientos, en las clases se plantean cuestiones, se aclaran dudas, se realizan ejemplificaciones, se establecen relaciones con las diferentes actividades prácticas que se realizan y se orienta la búsqueda de información.

Horas presenciales: 10.

Trabajo autónomo: 20

Volumen de trabajo: 30.

MD2. Actividades de clase práctica de aula: actividades prácticas de ejercicios y resolución de problemas, estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, exposición y análisis de trabajos, debates, simulaciones, etc. Suponen la realización de tareas por

parte de los alumnos, dirigidas y supervisadas por el profesor, con independencia de que en el aula se realicen individualmente o en grupos reducidos.

Horas presenciales: 10.

Trabajo autónomo: 22.

Volumen de trabajo: 32.

MD3. Seminarios: trabajo de los alumnos de profundización en una temática concreta, que puede integrar contenidos teóricos y prácticos, realizado en grupos reducidos y supervisado por el profesor, concluyendo con la elaboración y presentación escrita de un informe que, en algunos casos, puede hacerse público mediante exposición oral por parte de los alumnos y debate.

Horas presenciales: 4.

Trabajo autónomo: 8

Volumen de trabajo: 12.

MD5. Actividades prácticas de campo: actividad de los alumnos, dirigida a conocer un espacio o centro de interés que exige desplazamiento y estancia en el mismo.

Horas presenciales: 2.

Trabajo autónomo: 4.

Volumen de trabajo: 6.

MD7. Actividades prácticas artísticas o físico-deportivas: actividades de los alumnos en aulas o espacios adecuados y específicos (salas de audición, de ensayo, de dibujo, pintura y/o escultura, performances, de ritmo y movimiento, gimnasios, pabellones y otros espacios deportivos, etc.) para el empleo y uso de los materiales propios con los que se realizan actividades plásticas, musicales, o físico-deportivas, realizadas en grupos reducidos o individualmente, supervisadas por el profesor.

Horas presenciales: 10.

Trabajo autónomo: 23.

Volumen de trabajo 33.

MD8. Tutorías en grupo: sesiones programadas de orientación, revisión o apoyo a los alumnos por parte del profesor, realizadas en pequeños grupos, con independencia de que los contenidos sean teóricos o prácticos.

Horas presenciales:4.

Trabajo autónomo:8.

Volumen de trabajo: 12

Horas presenciales totales: 40.

Trabajo autónomo totales: 85.

Volumen de trabajo total: 125.

5.4. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Elaborado a partir de la versión vigente de las memorias verificadas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, según Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

Presentación pública de trabajos y evaluación de los mismos: exposición de los resultados obtenidos y procedimientos necesarios para la realización de un trabajo, así como respuestas razonadas a las posibles cuestiones que se plantee sobre el mismo.

Ejecución de tareas prácticas: actividades musicales, plásticas o dinámicas, actividades de laboratorio, etc., para mostrar el saber hacer en la disciplina correspondiente.

Procedimientos de observación del trabajo del estudiante: registros de participación, de realización de actividades, cumplimiento de plazos.

Autoevaluación: informes, cuestionarios, entrevistas para la valoración del estudiante de su propio trabajo.

Se cree conveniente la evaluación continua por competencias y conocimientos, antes que el uso de la evaluación puntual. De este modo el alumnado se siente más motivado en el logro del adquiridos porque su calificación no va a depender exclusivamente de adquirir conocimientos teóricos de forma pasiva. Su fin último no se centra en un examen teórico, sino en el proceso de aprendizaje (Calvo y Mingorance, 2010).

11.2. DISEÑO DE UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN EN BACHILLERATO ARTÍSTICO

Área de conocimiento: Fundamentos del arte II

Curso: Segundo de bachillerato

Modalidad: Bachillerato artístico

Título de la unidad: La pintura expresionista a través del teatro físico

UBICACIÓN

Esta unidad se propone a impartir en segundo curso de Bachillerato artístico, dentro de la asignatura Fundamentos del Arte II. Concretamente en el bloque 10 de contenidos del currículo, titulado *Los años 60 y 70*.

TEMPORALIZACIÓN

Esta unidad se desarrolla en cuatro sesiones de una hora de duración.

JUSTIFICACIÓN

Se ha ideado esta unidad de programación para acercar al alumnado a la pintura de Jackson Pollock y Mark Rothko. Se utiliza la expresión corporal y la música por representar otra tipología de recorrido abstracto dirigido igualmente al plano emocional y que confluye en la actividad presentada. De forma transversal se profundiza en la interdisciplinariedad existente en el arte contemporáneo.

COMPETENCIAS BÁSICAS:

Esta unidad didáctica contribuye al desarrollo las competencias del currículo de bachillerato recogidas en el Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

De modo específico se trabaja la competencia en conciencia y expresiones culturales en todas las actividades planteadas. Así como de forma transversal las siguientes competencias:

- La comunicación lingüística: Al trabajar la puesta en común, el alumnado debe exponer y clarificar las ideas clave sobre la materia de estudio. De esta forma, según (Cabrera, 2009): “Usar el lenguaje específico de la disciplina en la dimensión conceptualización, es indicador del uso adecuado y también de la apropiación del conocimiento disciplinar (p. 16).
- Competencia digital: Uso de aplicaciones móviles dentro del contexto educativo es bien valorado por el alumnado en general (Area, Cepeda y García, 2018).

- Aprender a aprender: Al alumnado se le otorga autonomía para realizar su propuesta didáctica. Lo que le produce la adquisición de tomar conciencia sobre la capacidad de interacción entre las diferentes artes y materias trabajadas. Pero en esta competencia no solo es importante la adquisición de conceptos, sino como se logran estos, es decir, “aprender a juzgar por sí mismos si la tarea está o no bien resuelta” (García, 2013, p.111).
- Competencias sociales y cívicas: Se trabaja en grupo y en común, por lo que es importante mantener un clima de respeto y orden dentro del aula que se extrapola igualmente al saber estar en sociedad (Sancho, 2017).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Esta competencia busca que el alumno sea proactivo y su aprendizaje parta de la propia creatividad que va generando (Sarramona, 2004).

OBJETIVOS

- Explorar la teoría del color y su relación con las emociones humanas.
- Investigar la relación entre las emociones y la pintura expresionista abstracta.
- Crear un conjunto de actividades expresivo corporales y musicales en relación con obras pictóricas del expresionismo abstracto. Ajustadas al nivel del educando.
- Conocer aspectos genéricos de la obra de J. Pollock y M. Rothko.

CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Recopilados del (Decreto nº 221 / 2015, p.31860) del bloque 10º de la asignatura Fundamentos del Arte II.

- Expresionismo figurativo y expresionismo abstracto Expresionismo abstracto: Jackson Pollock, Mark Rothko.
- Explicar las claves conceptuales y plásticas del expresionismo abstracto.
- Explica la obra pictórica de Jackson Pollock y de Mark Rothko.
- Analiza las claves artísticas de las corrientes expresionistas.

INTERDISCIPLINARIEDAD

Esta unidad mantiene correspondencia en su misma asignatura con el bloque 6: Los felices años veinte.

De igual modo con asignaturas afines en el área artística como las de Diseño: Bloque 2. Elementos de configuración formal. Artes escénicas (Bloque 2: Expresión y comunicación y Bloque 4: Representación y escenificación). Dibujo artístico (Bloque 2. La expresión de la subjetividad). Historia de la música y de la danza (Bloque 7: primeras tendencias modernas.). Imagen y sonido (Bloque 7: diseño de bandas sonoras). Técnicas de expresión gráfico-plásticas (Bloque 3: Técnicas de pintura) e historia del arte (Bloque 5: La ruptura de la tradición).

Y con asignaturas de otras áreas: Lengua Castellana y Literatura II e Inglés, en la adquisición de nuevo vocabulario con una terminología específica que requiere su correcto uso. E Historia del Arte Contemporáneo para la contextualización del tema y conocer sus causas y consecuencias.

SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1º.

Actividad 1º. Respiración orgánica (5 minutos).

Esta actividad se introduce pidiendo al alumnado que encuentren una postura cómoda, tumbados en el suelo y que se mantengan en silencio. Focalizando su atención en el ritmo de la respiración.

Actividad 2º. Asignación de emociones al color (20 minutos).

Los alumnos forman grupos de entre cuatro y ocho personas. A cada grupo se le asigna un color. A continuación, deben elegir las sensaciones y emociones que les produce dicho color. Después se inicia una sesión de puesta en común y debate para clarificar si están de acuerdo con los conceptos atribuidos al color.

Actividad 3º. Visualización de pinturas abstractas (15 minutos).

Se proyectan diapositivas de diferentes cuadros de Pollock, Rothko y otros artistas abstractos, como los pintores murcianos Vicente Ruiz (Lorca, 1941), Cristóbal Gabarrón (Mula, 1945), Francisco Olivares Díaz (FOD) (Puerto Lumbreras, 1973) o Nico Munuera (Lorca, 1974) (Ver Anexos). Se pide al alumnado expresar que emoción les genera cada pintura.

Actividad 4º. Clase magistral (20 minutos).

Introducción de los contenidos teóricos del bloque. Se explica al alumnado los antecedentes y factores que han repercutido en el expresionismo abstracto. Así como las características principales que lo diferencian de otros estilos pictóricos.

SESIÓN 2º.

Actividad 5º. Máscara neutra (15 minutos).

Durante esta actividad el alumnado utiliza máscaras para aprender a expresar mediante el cuerpo y disminuir la atención en el rostro. Se realizan las actividades: *la reacción, las herramientas y tareas domésticas*. (Ver apartados 7.2, 7.3 y 7.4).

Actividad 6º. Asignación de un movimiento al color (20 minutos).

La clase se divide en grupos y cada grupo se asigna un color. De forma conjunta cada grupo debe encontrar el movimiento que mejor represente el color asignado. Una vez logrado, se ponen en común. Mostrando el movimiento al resto de la clase.

Actividad 7º. Representación de una pintura mediante la expresión corporal (20 minutos).

En la actividad anterior se ha generado un código de representación del movimiento asociado al color. Se elige una pintura de Pollock y la totalidad de la clase representa el cuadro mediante el uso de la expresión corporal.

SESIÓN 3º.

Actividad 8º. Representación de una pintura mediante sonido corporal (15 minutos).

Se elige una pintura de Rothko. El alumnado debe explorar los sonidos que puede emitir con su cuerpo y asignar el sonido que mejor represente a cada color. (Ver apartado 8.4). Como el alumnado ya conoce la dinámica de trabajo, basta con realizar los sonidos concretos de aquellos colores manifestados en el cuadro.

Actividad 9º. Representación de una pintura mediante sonido instrumental (15 minutos).

Se trabaja sobre otra pintura de Rothko. Se utilizan los dispositivos móviles del alumnado con la aplicación *All musical instruments* o alguna similar. (Ver apartado 8.5.1.). El alumnado ha de establecer qué sonido instrumental se relaciona mejor con los colores representados.

Actividad 10°. Representación instrumental de una pintura abstracta (30 minutos).

Sobre una pintura de M. Rothko los alumnos deben componer una melodía siguiendo los patrones pictóricos observables en el cuadro.

SESIÓN 4°.

Actividad 11°. Coreografía (30 minutos).

Para finalizar la parte práctica de estas sesiones el alumnado tiene que generar la coreografía y composición musical de una pintura expresionista abstracta. La clase se divide en tres grupos para trabajar los aspectos expresivo-corporales, la sonoridad corporal y la sonoridad instrumental. Se trabaja con un proyecto común: representar el cuadro desde los parámetros establecidos.

Actividad 12°. Puesta en común (30 minutos).

Se inicia una puesta en común guiada por el profesor, que en algunos momentos es de carácter explicativo sobre las claves de la obra de Pollock y Rothko. En donde los alumnos exponen su opinión sobre el tema.

EVALUACIÓN

Para evaluar los aprendizajes adquiridos en esta unidad de programación se proponen varios instrumentos de evaluación:

- Observación de la participación y cooperación del alumno.
- Anotaciones de la actuación del alumno en las que se valora el interés mostrado, la participación y el respeto por las opiniones y representaciones de los compañeros. Así como mostrar un sentido crítico y coherente en las puestas en común.
- Diálogo y preguntas dirigidas al alumno para conocer los avances y dificultades de aprendizaje.
- Fichas de reflexión, autoevaluación y evaluación de los conocimientos alcanzados.

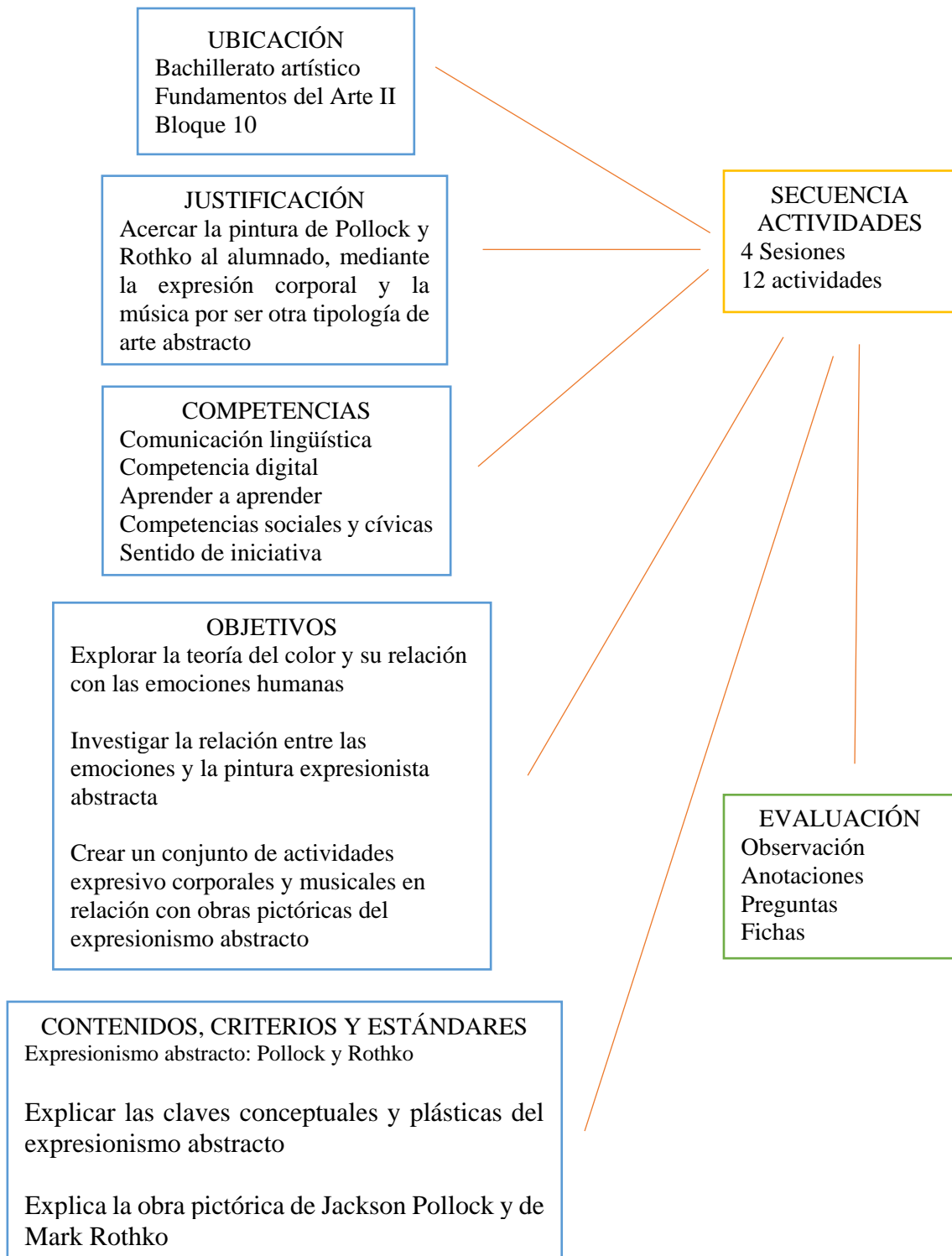


Figura 43. Esquema de la unidad de programación. Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta tesis doctoral se partió de la pregunta de investigación si el Teatro de la Crueldad y el Teatro Físico permiten al alumnado una mayor comprensión sobre el movimiento pictórico expresionista abstracto, ya que estas disciplinas tienen en común la acción corporal y ciertas prácticas místicas como la teosofía y enseñanzas orientales. Durante la primera parte de esta investigación se ha realizado un estudio sobre el origen del teatro y su evolución a lo largo de la historia. El primer objetivo específico era investigar sobre el origen y la historia posterior del teatro en torno a la temática del rito, lo primitivo y el teatro físico. Las primeras manifestaciones teatrales fueron rituales de carácter místico y religioso. Uno de los ejemplos más representativos de este tipo de ritual es el de la caza. Este ritual comienza utilizando la pintura como medio representativo, se imita un concepto para ejercer un poder de dominio sobre el sujeto. Surge entonces la figura del chamán que encarna el primer personaje. Se escenifican las primeras representaciones para dotar de mayor realismo la ceremonia. Estamos ante unos hechos teatralizados, pero que suponen una realidad para los participantes. Al igual que los rituales posteriores son actos de fe sin evidencia empírica.

Estos ritos evolucionan añadiendo nuevos elementos compositivos, como la música y la danza. Se personifican fenómenos y se explican a modo de historias de una misma genealogía, dando por resultado la creación de mitos. Se produce una división entre los que narran y escenifican unos hechos, de otros que escuchan y observan. Se puede afirmar entonces, que la introducción de la palabra hace que aparezca la figura del espectador que abandona la escena y el baile para prestar atención desde una posición pasiva. Desde el siglo XIX los llamados “ritualistas de Cambridge” (Bauzá, 2003) sostienen que el teatro viene del rito dionisiaco o, por el contrario, como apunta (Kirby, 1975) del ritual

chamánico. Recientemente para (Rozik, 2014) todas estas teorías no tienen una base sólida, y argumenta que teatro y rito tienen diferentes niveles ontológicos ya que en el primero el público entiende estar ante una ficción, hecho que no ocurre en el ritual. Además, el teatro es un mecanismo que permite crear una regresión al estadio infantil y al juego simbólico, por una necesidad de plasmar imágenes del inconsciente.

Las primeras dramatizaciones tienen un carácter improvisado. Posteriormente, en la antigua Grecia, se organizan mediante la escritura con una estructura planificada y ajustada. Por estas razones, se puede decir que la espontaneidad física y verbal, origina el hecho teatral y posteriormente aparece el texto escrito. Un texto material se hace tangible e imperecedero. Esta cualidad de la casi inmortalidad del texto escrito lo convierte en extraordinario. Estableciendo una supremacía ante acciones y palabras que no perduran en el tiempo, más allá del momento escénico. Según Jelin (2002) “El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia” (p. 24). Otra razón de la insistencia de preferencia del texto teatral sobre la acción, es este mismo concepto de perdurabilidad en contraste a otras artes. Al comparar teatro y pintura, por citar un ejemplo, ambas han sido artes imitativas de la realidad con la diferencia que la pintura al plasmarse en el lienzo, cuenta con una mayor longevidad. En cambio, el teatro se substraer al momento de la representación convirtiéndolo en un arte efímero. Por tanto, la forma de conservar aquellas dramatizaciones con las mínimas alteraciones posibles en consonancia a otras actividades artísticas es mediante su escritura.

En épocas posteriores se ha visto que se mantiene una supremacía del teatro de texto sobre el teatro físico por ser el primero considerado más erudito. Las formas concernientes al teatro físico, como la danza, las acrobacias y las improvisaciones son utilizadas en formulas cómicas, populares e incluso vulgares.

Avanzando un poco más en el tiempo, el romanticismo supone una mirada al teatro griego anterior a los filósofos y la racionalidad, una búsqueda por lo instintivo y lo dionisiaco. Siendo Nietzsche el principal precursor de la relación entre ritual y teatro (Chesney, 2008). Esta actitud se prolonga hasta el siglo XX donde surgen las primeras manifestaciones y escuelas que abogan por el teatro físico. En ellas se aprecia toda su extensión como herramienta artístico-expresiva para explorar las posibilidades que posee el teatro, incluyendo prácticas educativas. Ejemplo de esto son el Teatro de la crueldad de Antonin Artaud y la metodología del Teatro físico de Jacques Lecoq.

El estudio de estas dos figuras en la segunda parte de esta tesis contenía dos objetivos específicos:

Investigar las propuestas escénicas de Antonin Artaud, implícitas en su manifiesto *El teatro de la crueldad*. Así como examinar la pedagogía teatral de Jacques Lecoq para extraer aquellas ideas reutilizables en la comprensión de la pintura abstracta, adecuándolas a un contexto de educación artística.

Lo que ha permitido extraer las siguientes deducciones:

El teatro de la crueldad:

- El uso de un espacio unificado que no diferencie entre ejecutantes y observantes. Todos los alumnos trabajaron conjuntamente sobre la pieza elegida. La forma de sentir la pintura fue interpretando. De nada sirve adoptar un rol de espectador pasivo.
- Suprimir el texto teatral permitió introducir otro elemento, en este caso, la pintura, como punto de partida del hecho escénico.

En este caso se ha pretendido explorar la pintura abstracta, pero podría partirse de otros supuestos, como la pintura figurativa, el cine, un objeto, etc.

- La posibilidad de intercambiar los roles de profesor-alumno por los de guía-protagonista.

El alumno acota y dispone del aprendizaje que le va a ser necesario para vivir la experiencia. El profesor aconseja, no impone.

- Creación de un código de símbolos que vincule el lenguaje corporal y sonoro con el pictórico.

El alumnado ha tomado mayor protagonismo porque estableció las relaciones entre las emociones y la pintura, lo que le ha permitido postular su propia creación. Y crear un lenguaje de signos, corporales y sonoros, distinto al lenguaje convencional.

El método de Jacques Lecoq:

- Comunicar mediante el movimiento.

Se ha tomado conciencia de la importancia que es el cuerpo en el acto de comunicar sensaciones mediante el uso de la mímica y la expresión corporal, más allá de la palabra oral o escrita.

- La utilidad de la máscara neutra para desarrollar la expresividad corporal.

Se ha evitado el uso constante que se le otorga a los gestos o muecas realizados con la cara. De esta forma, se tomó conciencia de otras partes del cuerpo y como estas participaban en la mediación comunicativa.

- Explorar las posibilidades del movimiento corporal en el espacio.

No solo se le ha dado importancia a conocer el cuerpo como emisor. Se han probado múltiples posibilidades comunicativas del cuerpo en relación al espacio.

- Imitar el movimiento de elementos inanimados, consiguiendo identificaciones positivas, al contrario de lo que ocurre en el teatro naturalista que se imitan condiciones humanas.

Se ha descubierto, puesto que el ser humano tiene la capacidad de personificar y humanizar, que se puede vincular la representatividad de un objeto a una emoción mediante la mimesis.

- Trabajar desde la improvisación.

Desde la improvisación se gana amplitud creativa. Esta todo por hacer, no hay un dogma que imponga, al contrario de lo que ocurre en las obras de teatro de texto, que existe un guion que indica como se ha de proceder.

Estas premisas, que en principio iban destinadas al plano teatral y actoral han permitido confeccionar una serie de actividades que se han puesto en práctica con alumnado mixto de las Facultades de educación de Murcia, Évora y la Academia de Bellas Artes de Roma. Y muestran que pueden ser extrapoladas al medio educativo, proporcionando al discente un medio de explorar y sentir la pintura abstracta mediante el uso de la expresión corporal y la composición musical.

Se ha contrastado la falta de estudios sobre el Teatro de la Crueldad de Antonin Artaud más allá del ámbito artístico o filosófico. A excepción del trabajo de investigación sobre la crueldad creadora de Artaud en la formación del discente. Donde se expresa la necesidad de aunar arte y ciencia para componer pedagogías más profundas sobre la creatividad personal en el ámbito del profesorado de todas las etapas educativas, incluida la universitaria (Carrilho, 2015). Y un trabajo sobre la necesidad de incluir las ideas artaudianas en la teoría curricular de enseñanzas artísticas, entendiendo que el currículo atañe a la formación integral del profesorado y el alumnado que debe contemplar la individualidad de los sujetos (Carter, 2014).

Hecho similar que ocurre con la pedagogía de Jacques Lecoq, pues la mayoría de las investigaciones se centran en estudios teatrales. Aunque en los últimos años existen evidencias de usos del método de Lecoq en la formación del profesorado de Educación

Secundaria en Australia (Everett, 2007). Para el perfeccionamiento de la lengua inglesa por estudiantes extranjeros en Canadá (Pascetta, 2015) En la mejora de la competencia comunicativa de alumnos de secundaria de un centro educativo de la Región de Murcia (Sánchez-Velasco, 2016) y como herramienta favorecedora de la inclusión educativa (Méndez, 2017). Por ello, el uso que se le ha dado al teatro físico en general y particularmente a las formulaciones de Antonin Artaud y Jacques Lecoq en el contexto educativo de las artes plásticas ha sido factible como se verá a continuación.

De los objetivos de la tercera parte de la tesis se esperaba componer una serie de ejercicios y actividades basados en la práctica ritual para favorecer una sintonía mental, corporal y emocional como antesala en la investigación artística. Estos han sido los nominados como respiración orgánica; ritmo percutido; chilopoda y bodhisattva de las mil manos. Sirvieron como fase de calentamiento y de concentración. Todos ellos se basan en optimizar la concentración y relajación del alumnado, lo que favorece el aprendizaje (Bisquerra, 2011). De hecho, últimamente en el aula se están introduciendo ejercicios relacionados con la práctica del yoga, Pilates o la meditación obteniendo buenos resultados educativos (Collado y Cadenas, 2013; Santamaría, 2019; Vargas, 2010).

El segundo objetivo consistía en analizar la relación existente entre el color y las emociones humanas; el teatro físico entendido como movimientos y acciones; sonidos producidos con el cuerpo e instrumentos musicales. Para ello se ha trabajado con una muestra de 67 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 47 estudiantes. De la Academia de Bellas Artes de Roma, 10 estudiantes; y de la Facultad de Educación de la Universidad de Évora, 10 estudiantes. De las respuestas, subdivididas en las categorías de elecciones: emociones e instrumentos musicales; y acciones: movimientos y sonidos corporales, dadas por el alumnado, se han obtenido unos datos de

carácter porcentual al comparar las respuestas de cada grupo entre ellos por su procedencia.

Tabla 42

Actividades con mayor similitud

Actividad de asignación al movimiento	73%
Actividad de asignación de sonido corporal	57%
Actividad de asignación instrumento musical	55%
Actividad de asignación de emociones	48%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 42 indica que al comparar las respuestas agrupadas por los tres centros de procedencia se ha obtenido que las actividades con mayor respuesta de similitud han sido las actividades de asignación al movimiento (73%) y la que menos en la asignación de emociones (48%).

Como se ha utilizado el estudio de caso y la muestra era muy pequeña, se han examinado las respuestas de forma individualizada, utilizándose estas como muestra única para así tener una muestra mayor, lo que ha permitido un estudio estadístico basado en tablas de contingencia donde se han analizado la frecuencia absoluta y relativa de las respuestas dadas.

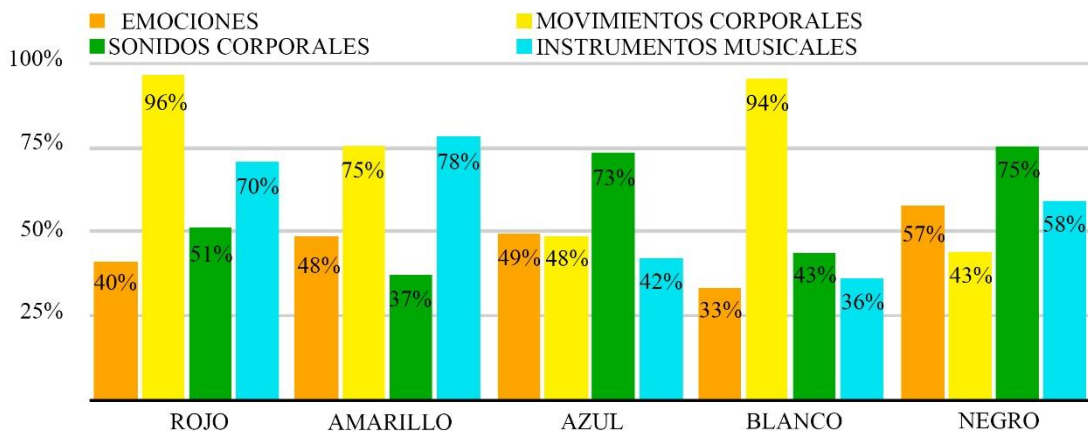


Figura 44. Gráfico de distribución de frecuencias relativas máximas. Fuente: Elaboración propia.

De cada tabla de distribución de frecuencias que asociaba el color con las respuestas dadas por el alumnado, se ha cogido el valor máximo de las frecuencias relativas. En el gráfico 44 se observan los resultados obtenidos, siendo para las emociones el color negro el más coincidente (57%) y el que menos el blanco (33%). Para el movimiento corporal el rojo (96%), seguido del blanco (94%) y el de menor el negro con un (43%). Con el sonido corporal se obtiene el porcentaje mayor (75%) con el color negro y el menor en el amarillo (37%). De los instrumentos musicales la mayor coincidencia se da con el color amarillo (78%) y el menor el blanco (36%).

Después de analizar los resultados obtenidos en las tablas de contingencia se ha percibido que a menudo se daba una correspondencia de carácter pronunciadamente unívoca entre los colores y las respuestas, por lo que las variables tienen cierto grado de dependencia. Es decir, cada uno de los ítems analizados: emociones, movimientos, sonidos e instrumentos musicales, en relación a cada color, no han sido elegidos con el mismo porcentaje de frecuencia. Para demostrarlo estadísticamente se hizo la prueba del chi cuadrado.

Tabla 43

Resultados de la prueba de chi cuadrado

X2 calculado	53,47
X2 tabulado $\alpha = 0,05$ 12 grados de libertad	21,02

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 43 se puede comprobar resultado de la prueba de chi cuadrado. Como el valor de χ^2 que se ha obtenido es mayor que el valor de χ^2 tabulado, se ha rechaza la

hipótesis nula, H_0 , por lo que no hay independencia, y las variables que se han calculado son dependientes.

En el apartado 8.1. La teoría del color, se señaló el ejercicio de *los colores del arco iris* propuesto por Jacques Lecoq (2004), sobre el cual afirma que “es curioso constatar que, en cualquier país, sea cual sea su cultura, aparecen siempre los mismos movimientos cuando se trata, por ejemplo, de los colores. Más allá de las diferencias simbólicas el fondo poético es el mismo” (p. 76). De igual modo Kandinsky manifiesta que los colores “determinan particulares resonancias en el alma” (De Micheli, 2004). Este análisis estadístico se hizo para averiguar el tipo de relación que se establece entre el color y las respuestas dadas por los estudiantes. Se consideró necesario comprobar si los colores producen reacciones semejantes en el alumnado para elaborar correctamente las actividades que se plantearon.

Los resultados obtenidos son dependientes, muestran que el nivel de relación entre la variable de los colores y la de las categorías de respuesta no es el que se espera desde una perspectiva estadística. No todos los participantes eligen igualitariamente las respuestas en relación con los ítems establecidos.

Lo que sí se observa es que algunos colores tienen mayor consonancia que otros, siendo las medias de los porcentajes de coincidencia de los cuatro ítems para cada color: rojo (64%), amarillo (59%), negro (58%), azul (53%) y blanco (51%). Esto concuerda con estudios que destacan la importancia de la idiosincrasia del individuo y la asimilación de simbologías por su cultura en relación al color (Jiménez, Sánchez y De Diego, 1994; Llorente, García y Soria, 2018). Y coincide en resultados donde el rojo tiene el valor más alto y el blanco el más bajo con un estudio hecho sobre el color y los idiomas español e italiano hecho por (Galiñanes, 2005).

El tercero de los objetivos proponía que el alumnado trabajase mediante la expresión corporal y musical sobre pinturas abstractas. El alumnado eligió las obras *Convergence*, de Pollock, *Untitled (Yellow and Blue)* de Rothko y *Color Study. Squares with Concentric Circles* de Kandinsky. Logrando componer un doble mediante el uso de la expresión corporal y la música. Esta actividad permitió segmentar los elementos compositivos de la pintura, analizándose a través de las herramientas propias del teatro físico. Esta conjunción de elementos y acciones han favorecido una participación activa y no meramente contemplativa de los sujetos, lo que ha supuesto para los estudiantes una mejor comprensión del arte abstracto. Con anterioridad a la práctica más de un 90% tenía siempre o a veces problemas para entender la obra abstracta y opinaba que el arte abstracto no era serio. Sin embargo, tras finalizar la práctica, un 98% valoró la actividad positivamente. Indicando que los ítems más trabajados habían sido la imaginación, la colaboración, desinhibición, respeto y autoestima. En conclusión, un 97% ha entendido que existe una mayor comprensión de la pintura abstracta mediante la percepción, y los sentidos que a través de la razón. Este logro pone de manifiesto la importancia de trabajar con los discentes desde un enfoque práctico y una apertura a multidisciplinar (Romero, 2010). Las artes están en constante evolución, por lo que es necesario una resignificar la praxis educativa y buscar nuevos modelos de aprendizaje “por ello necesaria una nueva concepción paradigmática de la educación y un cambio en las metodologías de enseñanza, las cuales nos brinden una nueva reflexión, integradora y sistémica, para así dar solución a la diversidad de problemas socioeducativos” (Estrada, 2018, p. 222).

Se ha logrado configurar una metodología que ha partido del teatro de la crueldad y del teatro físico para explicar de un modo práctico y coherente la pintura abstracta confiriendo un protagonismo creativo al alumnado, objetivo principal de esta tesis. Al final de esta investigación se tuvo conocimiento del artículo *The Dance of the Future:*

Wassily Kandinsky's Vision, 1908–1928 de (Huxley, 2017) donde se relata que Kandinsky experimentó junto a un músico y un bailarín la conexión entre la pintura, la música y la danza. El músico elegía una entre varias acuarelas del pintor y componía una melodía. Después, el bailarín danzaba esa música y al finalizar debía adivinar de qué pintura se trataba. La mayoría de las veces acertaba. Kandinsky no precisa que acuarelas se utilizaron, pero eran figurativas de un período comprendido entre 1907 y 1910. Se adquirió el libro *Escritos completos sobre arte*, de (Kandinsky, 1994) y citado en (Huxley, 2017). En este libro se pone de manifiesto que el músico debía ser Thomas de Hartmann (1885-1956) y el bailarín Alexander Sacharoff (1886-1963). Lo que corrobora que el tipo de planteamiento metodológico que se ha llevado a cabo en esta tesis doctoral guarda similitudes con la propuesta que en su día realizó Kandinsky, en donde se resalta el objetivo principal propuesto.

Por otro lado, se ha visto que, durante el siglo XX, el teatro rompe con la linealidad y fracciona la historia en pequeñas unidades que el espectador debe recomponer para su entendimiento. A su vez, otorga al observante la capacidad interpretativa (Araque, 2011; García-Manso, 2018; Trastoy, 2009). Con la pintura abstracta ocurre un proceso similar. El artista propone y el receptor construye en base a su percepción el significado pictórico.

Durante la realización del doble teatral y musical de cada cuadro abstracto, se trabajaron las actividades de expresión corporal y música conjuntamente. Se ha visto que la pintura de Kandinsky tiene un componente racional y matemático a la par que emocional por lo que se considera correcto el enfoque planteado. Sin embargo, las pinturas de Rothko son reposadas, vibrantes y envolventes por lo que hubiera sido más apropiado trabajarlas desde el sonido y la musicalidad, ya que ha resultado más dificultoso hallar el movimiento que las definiese. Por otro lado, las pinturas de Pollock son inquietantes, rebosantes de movimiento y acción, por lo que la actividad más

adecuada sería la representación por medio de la expresión corporal, aunque admite sin problemas la elaboración de su doble musical.

El objetivo de la cuarta parte ha sido elaborar una propuesta educativa para la formación del profesorado, a partir de las actividades diseñadas para abordar la pintura abstracta a través del teatro físico. Analizando los currículos de infantil, primaria, educación secundaria y bachillerato.

Esta asignatura se ha diseñado para dotar al alumnado, proveniente de los grados o estudios equivalentes de educación física, historia del arte, música, teatro, danza y bellas artes, que manifiestan interés en realizar el máster de profesorado que les habilite como profesores de secundaria y bachillerato. La metodología que aquí se ha elaborado reúne todos los contenidos artísticos previstos en el currículo educativo de la Región de Murcia, España, para ser trabajados de forma interdisciplinar o por aprendizaje basado en proyectos. Ya que como se ha visto, con las actividades propuestas se ha trabajado desde la creación gran variedad de elementos comunes de los currículos de enseñanza de las diferentes etapas educativas: conocimiento del patrimonio artístico; expresión corporal y musical; el color, punto y línea; pintura abstracta (Ver tabla 41). En la comunidad educativa se establece una necesidad de introducir procesos de enseñanza innovadores que permitan al alumnado un aprendizaje global, interdisciplinar, desde varios campos de estudio, y así desarrollar el pensamiento crítico consiguiendo mayor motivación (Aranda y Monleón, 2016; De Miguel, 2006). En los procesos de aprendizaje creativos como manifiesta Caeiro-Rodríguez (2018) “Tan importante es la acción como el resultado o producto generado en la experiencia” (p. 160). Se incluye, además, un ejemplo de unidad de programación para el segundo curso de bachillerato artístico, que sirve de guía para aquellos docentes que deseen poner en práctica esta metodología.

Las limitaciones de esta investigación derivan de la muestra empleada, se podría haber realizado un muestreo más significativo con más participantes y mayor diversidad cultural. Se optó por un estudio de caso cualitativo porque permite un acercamiento a la subjetividad de los sujetos y comprender la elección de sus acciones (Flick, 2004). Al no existir estudios previos sobre la relación entre teatro físico, pintura abstracta y educación, se consideró como mejor opción partir de tres grupos pequeños de estudiantes para observar en detalle los procesos emocionales y físicos de cada discente (Goetz, y LeCompte, 1988).

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para cerrar estos comentarios se proponen nuevas líneas de investigación del teatro físico como herramienta educativa. Se cree conveniente mejorar esta metodología trabajando con personas de otras culturas para contrastar los datos obtenidos y cuantificar si los índices se alteran.

Continuar la exploración entre la pintura abstracta y el teatro físico como herramienta educativa, realizada en (Colomina, 2019) dentro del grupo de investigación E0A6-07 Prácticas artísticas activas y ciudadanía de la Universidad de Murcia.

También se tiene presente la posibilidad de abrir el campo de investigación a la pintura figurativa y a estilos pictóricos como el *fauvismo*, *impresionismo*, *cubismo* o *neoexpresionismo*. Igualmente, quedan abiertas proposiciones interpretativas en el campo de la escultura y la instalación artística.

Por otro lado, también se plantea la posibilidad de trabajar a la inversa y en vez de utilizar una pintura de punto de partida el objetivo sería pintar el movimiento y la música.

Esto conduce a explorar el campo de la performance y el happening con la riqueza visual que estas dos manifestaciones poseen.

Para concluir, se considera necesaria la difusión de este estudio en la comunidad científica con el propósito de contribuir en la elaboración de otros proyectos que versen sobre la misma temática y den lugar a un amplio abanico de posibilidades y experiencias tanto plásticas como didácticas.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This research was based on the question of whether the Theatre of Cruelty and the physical theatre allow students a greater understanding of the abstract expressionist pictorial movement, since these disciplines have in common corporal action and certain mystical practices such as theosophy and oriental teachings.

During the first part of this research, a study was conducted on the origin of the theatre and its evolution throughout history. The first specific objective was to investigate the origin and subsequent history of the theatre around the themes of ritual, primitive and physical theatre. The first theatrical demonstrations were rituals of a mystical and religious nature. One of the most representative examples of this type of ritual is hunting. This begins by using painting as a representative medium; a concept is imitated to exercise dominance over the subject. Then the figure of the shaman appears who embodies the first character. The first performances are staged to make the ceremony more realistic. We are witnessing dramatized events, but these represent reality for the participants. Like subsequent rituals, they are acts of faith without empirical evidence.

These rites evolve by adding new compositional elements, such as music and dance. Phenomena are personified and explained as stories of the same genealogy, leading to the

creation of myths. There is a division between those who narrate and stage some events and others who listen and observe. It can be stated therefore, that the introduction of the word brings the figure of the spectator who abandons the scene and dances to watch from a passive position. Since the 19th century, the so-called "Cambridge ritualists" (Bauzá, 2003) have held that theatre comes from the Dionysian rite or as (Kirby, 1975) said, from shamanic ritual. Recently (Rozik, 2014) thinks that all these theories do not have a solid base, and he argues that theatre and ritual have different ontological levels since in the first one the public understands to be before a fiction, fact that does not happen in the ritual. Moreover, theatre is a mechanism that allows the creation of a regression to the infantile stadium and to the symbolic game, due to a need to capture images of the unconscious.

The first dramatizations have an improvised character. Later, in ancient Greece, they are organized through writing with a planned and adjusted structure. For these reasons, it can be said that physical and verbal spontaneity originates the theatrical event with the written text subsequently appearing. A material text becomes tangible and imperishable. This quality of near immortality of the written text makes it extraordinary. Establishing supremacy before actions and words that do not last in beyond the staging moment. According to Jelin (2002) "The core of any individual or group identity is linked to a sense of permanence" (p. 24). Another reason for the theatrical text's emphasis on preference over action is this very concept of durability compared to other arts. When comparing theatre and painting, for example, both have been imitative arts of with the difference that painting, when captured on canvas, has greater longevity. Instead, the theatre subtracts from the moment of the performance turning it into an ephemeral art. Therefore, the way to preserve these dramatizations with minimum possible alterations in line with other artistic activities is through writing.

We can deduce from this that the origin of the rite is action. The theatre is improvised oral speech and then the written text appears.

Later we see that the supremacy of textual theatre over physical theatre is maintained, as the former is considered more erudite. Forms concerning physical theatre, such as dance, acrobatics, and improvisation, are used in comic, popular, and even vulgar formulas.

Moving on a little further in time, romanticism involves a look at the Greek theatre prior to philosophers and rationality, a search for the instinctive and the Dionysian. Nietzsche was the main precursor of the relationship between ritual and theatre (Chesney, 2008). This attitude continues until the 20th century where the first demonstrations and schools emerge advocating physical theatre. In these, its extension is appreciated as a tool of artistic expression to explore the possibilities of the theatre, including educational practices. Examples of these are Antonin Artaud's Theatre of Cruelty and Jacques Lecoq's Physical Theatre methodology.

The study of these two figures in the second part of this thesis contained two specific aims:

To investigate Antonin Artaud's scenic proposals, implicit in his manifesto The Theatre of Cruelty. As well as examining Jacques Lecoq's theatrical pedagogy to extract those ideas that can be reused in the understanding of abstract painting, adapting them to a context of artistic education.

Allows us to deduce the following from the specific aims proposed:

Theatre of Cruelty:

- The use of a unified space that does not differentiate between performers and observers.

All students work together on the proposed piece. The way to feel the painting is by interpreting. There is no point in adopting a passive spectator role

- Suppress the theatrical text and introduce another element, in this case, painting, as a starting point for the stage event.

In this case we have tried to explore abstract painting, but there can be other, such as figurative painting, cinema, an object, etc.

- The possibility of exchanging teacher-student roles to those of guide-protagonist. The student narrows down and receives the learning necessary to live the experience. The teacher advises, does not impose.
- Creation of a code of symbols linking body language and sound with the pictorial. Students take a greater role as they choose relationships between emotions and the painting, allowing them to suggest their own creation. And create a language of signs, body and sound, as distinct from conventional language.

Jacques Lecoq Method:

- Communicate through movement.
Awareness of the importance of the body that communicates feelings through the use of mime and body expression, beyond the oral or written word.
- The use of the neutral mask to develop body expressiveness.
The constant use of gestures or making faces is avoided. In this way, awareness of other parts of the body is achieved and how these participate in communication.
- Explore the possibilities of body movement in space.
Not only is importance placed on understanding the body as a transmitter. Multiple communicative possibilities of the body in relation to space have been tested. For

instance, it is not the same to rotate legs while standing than to perform this same rotation lying on the floor.

- Imitate movement of inanimate elements, achieving positive identifications, unlike what happens in naturalism theatre where human conditions are imitated.

Given that a human being has the capacity to personify and humanize, it is discovered that an object can be linked to an emotion.

- Work from improvisation.

From improvisation, creative breadth is achieved. Everything is to be done, there is no dogma that imposes, contrary to text plays where there is a script that indicates how to proceed.

These premises, which in principle were intended for theatrical and acting areas, have enabled preparation of a series of activities enacted with a mixed group of students from the Education Faculties of Murcia, Spain, Évora, Portugal and the Academy of Fine Arts in Rome, Italy. And these show they can be extrapolated to the educational environment, providing the learner with a way of exploring and feeling abstract painting through the use of body expression and musical composition.

The lack of studies on Antonin Artaud's Theatre of Cruelty beyond the artistic or philosophical sphere has been contrasted. With the exception of research work on Artaud's creative cruelty in the formation of the student. Where the need to combine art and science is expressed to compose deeper pedagogies on personal creativity in the field of teachers of all educational stages, including university (Carrilho, 2015).

Similar to Jacques Lecoq's pedagogy, most research focuses on theatrical studies. Although in recent years there is evidence of the use of Lecoq's method in the training of secondary education teachers in Australia (Everett, 2007). For the improvement of the English language by foreign students in Canada (Pascetta, 2015). In the improvement of

the communicative competence of secondary school students in an educational centre in the Region of Murcia (Sánchez Velasco, 2016) and as a tool to promote educational inclusion (Méndez, 2017). Therefore, the use we have given to physical theatre in general and particularly to the formulations of Antonin Artaud and Jacques Lecoq in the educational context of the plastic arts it has been feasible as will be seen below.

From the objectives of the third part of the thesis we expected to compose a series of exercises and activities based on ritual practice in order to favour a mental, corporal and emotional tuning as a prelude to artistic research. These have been nominated as organic breathing; percussive rhythm; chilopoda and bodhisattva of a thousand hands. They served as a warm-up and concentration phase. All of them are based on optimizing the students' concentration and relaxation, which favors learning (Bisquerra, 2011). In fact, lately in the classroom exercises related to the practice of yoga, pilates or meditation are being introduced obtaining good educational results (Collado & Cadenas, 2013; Santamaria, 2019; Vargas, 2010).

The second objective was to analyze the relationship between color and human emotions, physical theater understood as movement and action, sounds produced with the body and musical instruments. We worked with a sample of 67 students from the Faculty of Education of the University of Murcia, 47 students. From the Academy of Fine Arts in Rome, 10 students; and from the Faculty of Education of the University of Evora, 10 students. From the answers, subdivided into the categories of choices: emotions and musical instruments; and actions: movements and body sounds, given by the students, some percentage data have been obtained by comparing the answers of each group among them by their origin.

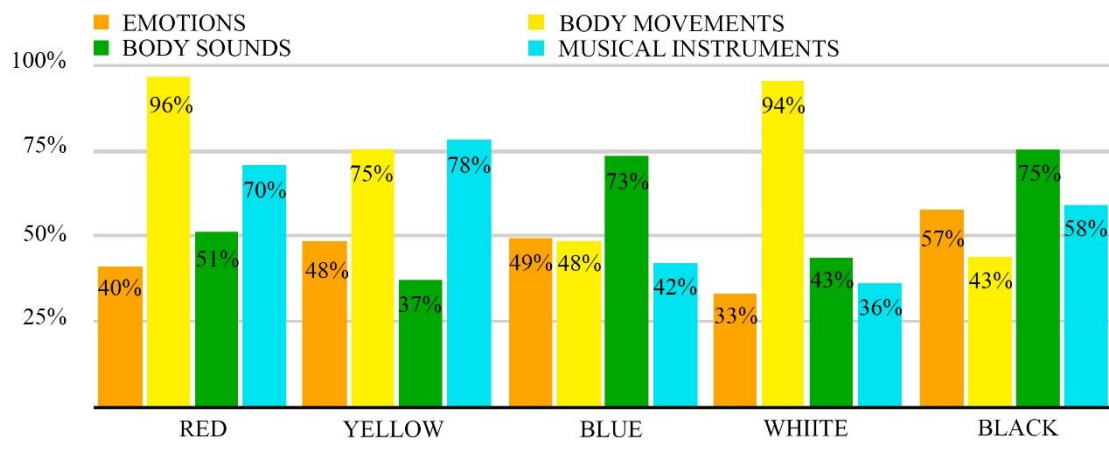
Table 44

Activities with greater similarity

Movement assignment activity	73%
Body sound assignment activity	57%
Musical instrument assignment activity	55%
Emotion assignment activity	48%

Table 44 indicates that on comparing the responses grouped by the three centres of origin, we have obtained that the activities with the greatest similarity of response have been the activities of assignment to movement (73%) and those with the least similarity of response in the assignment of emotions (48%).

Since the case study was used and the sample was very small, the responses were examined individually, using these as a single sample in order to have a larger sample, which allowed for a statistical study based on contingency tables where the absolute and relative frequency of the responses given were analyzed.



Figura/Graph 45. Maximum relative frequency distribution graph. Source: Own elaboration.

From each frequency distribution table that associated colour with the responses given by the students, the maximum value of the relative frequencies was taken. The

results obtained are shown in graph 45, with black being the most consistent colour for emotions (57%) and red the least (40%). For the body movement, red (96%), followed by white (94%) and the least black (43%). With the body sound, the highest percentage (75%) is obtained with black and the lowest with yellow (37%). Of the musical instruments, the highest percentage coincides with yellow (78%) and the lowest with white (36%).

After analysing the results obtained in the contingency tables, it was noted that there was often a pronounced univocal correspondence between the colours and the responses, so that the variables have a certain degree of dependency. That is, each of the items analyzed: emotions, movements, sounds and musical instruments, in relation to each color, were not chosen with the same percentage of frequency. To statistically demonstrate this, the chi-square test was done.

Table 45

Chi-square test results

X2 calculated	53,47
X2 tabulated $\alpha = 0,05$ 12 degrees of freedom	21,02

In Table 45 it is possible to check the result of the chi-square test. As the value of χ^2 obtained is greater than the tabulated value of χ^2 , the null hypothesis, H_0 , has been rejected, so there is no independence, and the variables that have been calculated are dependent.

In paragraph 8.1. The theory of colour, the exercise of the colours of the rainbow proposed by Jacques Lecoq (2004) was pointed out, about which he states that "it is

curious to note that in any country, whatever its culture, the same movements always appear when it comes to colours, for example. Beyond the symbolic differences, the poetic background is the same" (p. 76). Similarly, Kandinsky states that colors "determine particular resonances in the soul" (De Micheli, 2004). This statistical analysis was made to find out the kind of relationship that is established between color and the answers given by students. It was considered necessary to check if the colours produce similar reactions in the students in order to correctly elaborate the activities that were proposed.

The results obtained are dependent, they show that the level of relationship between the variable of the colours and the response categories is not what is expected from a statistical perspective. Not all participants choose equally the answers in relation to the established items.

What can be observed is that some colours are more matching than others, being the averages of the percentages of coincidence of the four items for each colour: red (64%), yellow (59%), black (58%), blue (53%) and white (52%). This agrees with studies that highlight the importance of the idiosyncrasy of the individual and the assimilation of symbols by their culture in relation to color (Jiménez, Sánchez, De Diego, 1994; Llorente, García and Soria, 2018). And it coincides in results where red has the highest value and white the lowest with a study made on the color and the Spanish and Italian languages made by (Galiñanes, 2005).

The third objective proposed that students work through body and musical expression on abstract paintings. The students chose the works *Convergence* by Pollock, *Untitled (Yellow and Blue)* by Rothko and *Color Study. Squares with Concentric Circles* by Kandinsky. They managed to compose a double by using body expression and music. This activity allowed to segment the compositional elements of the painting, being analyzed through the tools of the physical theater. This conjunction of elements and

actions has favoured an active and not merely contemplative participation of the subjects, which has meant a better understanding of abstract art for the students. Before the practice more than 90% always or sometimes had problems to understand the abstract work and thought that the abstract art was not serious. However, after completing the practice, 98% rated the activity positively. They indicated that the most worked items were imagination, collaboration, disinhibition, respect and self-esteem. In conclusion, 97% understood that there is a greater understanding of abstract painting through perception, and the senses than through reason. This achievement highlights the importance of working with students from a practical approach and an openness to multidisciplinary (Romero, 2010). The arts are in constant evolution, so it is necessary to re-signify educational praxis and seek new learning models, "thus requiring a new paradigmatic conception of education and a change in teaching methodologies, which provide us with a new reflection, integrating and systemic, in order to provide solutions to the diversity of socio-educational problems" (Estrada, 2018, p. 222).

A methodology has been configured starting from the theatre of cruelty and physical theatre to explain abstract painting in practically and coherently, conferring a creative role on students, main objective in this thesis. At the end of this research, there was awareness of *Dance of the Future: Wassily Kandinsky's Vision, 1908–1928* by (Huxley, 2017)), where Kandinsky experimented with the connection between painting, music and dance using a musician and a dancer. The musician chose one of the painter's several watercolours and composed a melody. Then the dancer performed to the music and was asked to guess the painting in question. More often than not the choice was correct. Kandinsky does not specify which watercolors were used, but they were figurative understood to be from a period between 1907 to 1910. The book *Complete Writings on Art* (Kandinsky, 1994) was acquired and quoted (Huxley, 2017). This book

shows that the musician must have been Thomas de Hartmann (1885-1956) and the dancer Alexander Sacharoff (1886-1963). This corroborates that the type of methodological approach carried out in this doctoral thesis bears similarities to the proposal that Kandinsky once made in his day, highlighting the fulfilment of the main objective proposed.

In addition it has been seen that, during the 20th century, the theatre breaks with linearity and fraction of history into small units that the spectator must reassemble for their understanding. In turn, it gives the observer interpretive capacity (Araque, 2011; García-Manso, 2018; Trastoy, 2009). A similar process occurs with abstract painting. The artist proposes and the receiver constructs the pictorial meaning based on their perception.

The painting uses the artist's movement during the execution of the work. Just like when an actor performs. During the creation of the theatrical and musical double of an abstract painting, all activities were worked on together in each artistic work. In addition, it has been seen that Kandinsky's painting has a rational and mathematical component as well as an emotional one, for which this approach is considered correct. However, Rothko's paintings are calm, vibrant and enveloping, so it would be more appropriate to work from sound and musicality. Finding the defining movement has been more difficult. However, Pollock's paintings are unsettling, brimming with movement and action, therefore the best suited activity is representation through body expression.

The aim of the fourth part has been to develop an educational proposal for teacher training, based on activities designed to handle abstract painting through physical theatre. Analyzing the curricula of infant, primary, secondary and high school education.

Finally, an educational proposal has been prepared, after assessing deficiencies in artistic subjects in general and abstract painting in particular, in the non-university teaching curricula of the Region of Murcia, Spain. This proposal has been designed for

students, from degrees or equivalent studies in physical education, art history, music, theatre, dance and fine arts, who wish to take the master's degree enabling them to become secondary school teachers. The methodology developed here comprises all artistic content provided in the educational curriculum to be worked on in an interdisciplinary way or by project-based learning. As has been seen with the proposed activities a great variety of common elements have been worked on since the creation of the curricula for teaching the different educational stages: knowledge of artistic heritage; corporal and musical expression; colour, dot and line; abstract painting (See table 18). In the educational community, there is a need to introduce innovative teaching processes that allow students to learn globally, interdisciplinary, from various fields of study, and thus develop critical thinking by achieving greater motivation (Aranda & Monleón, 2016; De Miguel, 2006). In creative learning processes, as Caeiro (2018) says, "Action is as important as the result or product generated in the experience" (p. 160). It also includes an example of a programming unit for the second year of the artistic bachelor's, which serves as a guide for those teachers who wish to put this methodology into practice.

The limitations of this research derive from the sample used, a more meaningful sampling could have been done with more participants and greater cultural diversity. A qualitative case study was chosen because it allows an approach to the subjectivity of the subjects and to understand the choice of their actions (Flick, 2004). In the absence of previous studies on the relationship between physical theatre, abstract painting and education, it was considered a better option to start with three small groups of students to observe in detail the emotional and physical processes of each student (Goetz & LeCompte, 1988).

FUTURE LINES OF RESEARCH

To close these comments, new lines of research into physical theatre are proposed as an educational tool. It is considered important to improve this methodology by working with people from other cultures to contrast data obtained and quantify if indices are altered.

To continue the exploration between abstract painting and physical theatre as an educational tool carried out in (Colomina, 2019) within the research group E0A6-07 Active artistic practices and citizenship of the University of Murcia.

The possibility of opening the field of research to figurative painting and pictorial styles such as *Fauvism, Impressionism, Cubism or Neo-expressionism* is also borne in mind. Likewise, interpretation proposals remain open in the field of sculpture and artistic installation.

On the other hand, there is also the chance of working in reverse and instead of using a base paint the aim would be to paint movement and music. This leads to exploring the field of performance and happening with all the visual richness that the two manifestations possess.

In conclusion, it is considered necessary to disseminate this study in the scientific community in order to contribute to the elaboration of other projects dealing with the same subject and give rise to a wide range of possibilities and experiences, both plastic and didactic.

ÍNDICE DE REFERENCIAS

- Abuín, A. (2008). Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (17), 29-56. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/signa.vol17.2008.6172>
- Aguilar, S., y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Aranda, P. y Monleón, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de Educación Física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 24, 53-66.
- Araque, C. (2011). Teatro poshistórico o en diferencia: ¿Cómo se ha entendido el teatro postdramático?. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 5 (6), 106-119.
- Alba, M. J. (1993). Matisse: Una construcción sistemática del color. *Estudios de lengua y literatura francesas*, (7), 9-20.
- Almela, R. (2001). Líneas Precursoras del Performance Art. Recuperado de: http://www.criticarte.com/Page/file/art2001/PERFORMANCE_ART.html.
- Alperin, M., y Skorupka, C. (2014). *Métodos de muestreo*. Cátedra estadística. 1-18.
- Alzate, G. (2007). La vanguardia teatral y la nostalgia del teatro sagrado. *ESCENA. Revista de las artes*, núm. 60(1), 103-111.
- Amaya, L. (2017). El gesto en el arte: Jackson Pollock. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (3), 1-9.
- Andreu, M., y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de educación*, 357, 179-202.

- Añaños, E., Estaún, S., Tena, D., Mas, T. y Valli, A. (2008). *Psicología y comunicación publicitaria*. Universitat Autònoma de Barcelona. Ciencia y técnica, vol. 38. Ciencias de la comunicación.
- Aragón, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista española de derecho constitucional*, (98), 191-199.
- Araluce, J. (2012). El inconsciente, la improvisación y la pintura. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (1), 1-6.
- Area Moreira, M., Cepeda Romero, O., y Feliciano García, L. (2018). El uso escolar de las TIC desde la visión del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 229-254. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/j/333071>
- Aristóteles, (1974) *La poética de Aristóteles*. Madrid. España: Editorial Gredos.
- Aróstegui, J. L. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de música. *Musiker*, 14, 173-189.
- Arribas, J.M, Carabias, D., Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13 (3), 27-35.
- Artaud, A. (1996) *El teatro y su doble*. Barcelona: España. Pocket Edhasa.
- Aszyk, U. (1998). La cuestión del surrealismo en el teatro español anterior a la Guerra Civil. En Flitter, D. (coord.), *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 66-75). Birmingham: University of Birmingham.
- Bajtín, M. (1988), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza Editorial.

- Bancalari, A. (2007). *Orbe Romano e Imperio Global. La Romanización desde Augusto a Caracalla*. Santiago de Chile: Chile. Editorial Universitaria.
- Barba, E. (1994) *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral*. Argentina, Catálogos editora.
- Barnett, VE y Barnett, PH (1989). La originalidad de las composiciones de Kandinsky. *La computadora visual*, 5(4), 203-213.
- Bartolotta, C., y Ramos, M. (2016). Límites de la teoría del color en la enseñanza del lenguaje visual. En Larregle, M. E. et al. (org.), *VIII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 6 y 7 de octubre de 2016)*.
- Barreto, L. (2018). *Desvanecer: de la neutralidad al objeto animado. La neutralidad corporal para la desaparición del cuerpo en escena a través del objeto animado para la creación de un montaje teatral* (tesis de pregrado), Universidad del Azuay, Ecuador.
- Bauzá, H. F. (2007). “Leituras do mito e a Escola de Cambridge”. *Anos 90*, 10 (17): 35-44. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6292/3762>
- Bellido-Pérez, E. (2018). La instrumentalización propagandística del arte: el Expresionismo Abstracto patrocinado por la CIA. En Coleccionismo, mecenazgo y mercado artístico: su proyección en Europa y América. II Congreso Internacional (332-341), Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Benítez, A. (2008). El trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (12), 1-12.
- Bernal, J. L. (2007). Obstáculos y estrategias para la implantación de los ECTS, un análisis desde la experiencia. En Herrera, A., Serón, F.J., Sanagustín, M.V. (coords.), *Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*, (pp. 1-12). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Bilbao, A. y Oña, A. (2000). La lateralidad motora como habilidad entrenable. Efectos del Aprendizaje sobre el cambio de tendencia lateral. *Revista Motricidad*, (6), 7-27.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), p. 61-82.
- Blok, C. (1982). *Historia del arte abstracto (1900-1960)*. Cuadernos Arte Cátedra. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Blanco, A. I. (2006). Mujeres y educación superior. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i1.3851>
- Bravo, P. y Urquiza, A.M. (2016). Razonamiento lógico abstracto e inteligencia emocional: trayectorias en la formación de estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), 179-208.
- Brook, P. (1987). *El espacio vacío*. Playa, ciudad de La Habana: Cuba Editorial Pueblo y educación.
- Buezo, C. (2004). *Prácticas festivas en el teatro breve del siglo XVII*. Teatro del siglo de oro. Estudios de Literatura, vol. 84. Kassel: Edition Reichenberger.
- Cabaret Voltaire, Whittaker, M. y Rashim, A. (2015). *Universal energy, vagabond n°7 y untitled. Berlin atonal vol. 3. [Disco de vinilo]*. Alemania: Berlin atonal recordings.
- Cabrera, A. (2009). Concepciones de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, para enseñar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(16), 7-24.

- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(1), 159-177. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 75-88.
- Camacho, G. (2011). Dones devueltos: música y comida ritual en la Huasteca. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, (12), 65-79.
- Campos-Bueno, J., DeJuan-Ayala, O., Montoya, P., y Birbaumer, N. (2015). Emotional Dimensions of Music and Painting and their Interaction. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12. DOI:10.1017/sjp.2015.53
- Carter, M. (2014). Complicating the curricular conversation with Antonin Artaud and Maxine Greene. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 11(2), 21-43.
- Carrilho, C. (2015). La crueldad creadora de Antonin Artaud y sus implicaciones para la formación de profesorado. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/665888/carrilho_carlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casáis, L. (2008). Revisión de las estrategias para la prevención de lesiones en el deporte desde la actividad física. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 43(157), 30-40. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1886-6581\(08\)70066-5](https://doi.org/10.1016/S1886-6581(08)70066-5)
- Castellanos, P. (2009). Expresionismo abstracto: típicamente norteamericano. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 17(64), 59-62.

- Castillo, M. (2016). Mímesis y máthesis: acerca de sus conexiones en la Poética de Aristóteles. *Diánoia*, 61(77), 53-81.
- Castria, F. (2002). *La pintura norteamericana*. Barcelona. Electa.
- Ceballos, E. (1992). *Principios de dirección escénica*. Hidalgo, México: Grupo Editorial Gaceta.
- Cervera, J. (1993). Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales. *Lenguaje y textos*, (4), 101-112.
- Chesney, L. (2008). La teoría ritual del teatro. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras*, 35, 37-48.
- Chetty, S. (1996). El método de estudio de caso para la investigación en pequeñas y medianas empresas. *International Small Business Journal*, 15 (1), 73–85.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Cirlot, J. E. (1964). El Expresionismo abstracto americano y la "Action Painting". *Cuadernos de arquitectura*, (55), 2-4.
- Cirlot, J. E. (1993). *El espíritu abstracto*. Barcelona: Labor.
- Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto?. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Colomina, T. (2019). La pintura abstracta como herramienta en la identificación de las emociones del personaje clásico. *Anagnórisis revista de investigación teatral*, (20), 82-100.
- Cornejo, M. y Blázquez, M. (2013). La convergencia de salud y espiritualidad en la sociedad postsecular. Las terapias alternativas y la constitución del ambiente holístico. *Antropología Experimental*, (13), 11-30.

- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista comunicación*, 20(1), 46-51.
- Corrêa, R. (2006). A pantomima e o teatro de feira na formação do espetáculo teatral: o texto espetacular e o palimpsesto. *Fênix–Revista de História e Estudos Culturais*, 3(4), 1-32.
- Cortés, G. (2011). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y ciencia*, 1(15), 77-82.
- Corvo, M. J. (2006). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (III): Roma. *Babel–AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (15), 43-64.
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (34), 63-89.
- Cros, E. (2011). El campo cultural de la segunda mitad del siglo XIX y su articulación con la Historia (Freud, Saussure, Poética y Pintura abstracta). *Sociocriticism*, 26(1), 68-110.
- Cuenca, A. M. (1997). El área de educación artística-plástica en la escuela infantil y primaria y en los diseños para la formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (3), 99-106.
- De la Fuente, S. (2016). *Aplicaciones de la chi-cuadrado: tablas de contingencia. homogeneidad. dependencia e independencia*. Facultad de Ciencias económicas y empresariales. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://www.fuenterrebollo.com/Aeronautica2016/contingencia.pdf>
- De Micheli, M. (2004). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid. Alianza Forma.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

De Vicente, C. (2017). Teatro crítico latinoamericano: Elementos teóricos para desarrollar un campo de investigación. *Revista de la Academia*, (24), 25-70.

Decreto n.º 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 182 de 06 de agosto de 2008, 24960 a 24973. Recuperado de: <https://www.borm.es/#/home/sumario/06-08-2008>

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia N° 206, 6 de septiembre de 2014, 33054 a 33556. Recuperado de: <https://www.borm.es/#/home/sumario/06-09-2014>

Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia N° 203, 03 de septiembre de 2015, 30729 a 31592. Recuperado de: <https://www.borm.es/#/home/sumario/03-09-2015>

Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 203 de 03 de septiembre de 2015, 31594 a 32542. Recuperado de: <https://www.borm.es/#/home/sumario/03-09-2015>

Díaz, D. (2008). Ceremonia y memoria en Tuntún de Pasa y Grifería de Luis Palés Matos. Una lectura desde las teorías del rito, la memoria y la teatralidad. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 5(6), 15-41.

Díaz, G. (2010). Imagen y discurso de la representación religiosa del Sagrado Corazón de Jesús. *PLURA, Revista de Estudos de Religião/PLURA, Journal for the Study of Religion*, 1, 86-108.

- Díaz, J. L. y Enrique, F. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), 20-35.
- Diez, F. (1972). El problema lingüístico europeo: Conferencia. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, (33), 39-59.
- Dolivet, L. (Productor). (1955). *Around the World with Orson Welles*, (capítulo 4). Inglaterra. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uZayMaC4RLo>
- Doménech, F. (2005). Las transformaciones del duende (sobre los orígenes italianos de la comedia de magia). *Cuadernos dieciochistas*, (6), 279-297.
- Doménech, M. S. G. y Galindo, M. D. G. (2012). El color y la ergonomía en nuestro entorno. In *3C Empresa, Investigación y pensamiento crítico* (Vol. 1, Nº. 2, 6-14). Área de innovación y Desarrollo, SL.
- Domingo-Peñafiel, L. (2017). [Revisión del libro *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, de Ken Robinson i Lou Aronica. Pérez, R.(Trad.) (2015). Editorial Grijalbo, Barcelona]. *Revista Catalana de Pedagogía*, 11, 237-241.
- Dubatti, J. (2013). Teatro, arte, ciencias del arte y epistemología: una introducción. In *III Encuentro Platense de Investigadores sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas-ECART (La Plata, 2013)*.
- Dumoulié, C. (1996). *Nietzsche Y Artaud por una ética de la crueldad*. Madrid: España. Siglo Veintiuno editores.
- Dumoulié, C. (2007). Nietzsche y Artaud, pensadores de la crueldad. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (4), 15-30.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50(19), 15-34.

- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad, 1*, 47-55.
- Eliade, M. (1999). *Mito y realidad*. Editorial Kairós.
- Elliot, J. (1963). Abstracción y figurativismo o el dilema de la expresividad en la pintura. *Anales de la Universidad de Chile, (127)*, 124-188.
- Elliot, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Cuarta ed. Madrid: Morata.
- Entenza, A. (2015). Sobre color. *gráfica, 3(6)*, 65-74.
- Escribano, X. (2008). El cuerpo poético del arte pictórico y de la expresión dramática: a propósito de Merleau-Ponty y Jacques Lecoq. *Investigaciones Fenomenológicas, (1)*, 265-290.
- Espíndola, L. A. (2016). Musicalidad, razón y violencia en la tragedia nietzscheana: del oído a la preeminencia de la vista en la educación. *Murmulllos Filosóficos, 5(11)*, 43-56.
- Estrada, A. (2018). El pensamiento complejo y el buen vivir como epistemes emergentes para comprender la formación docente desde la diversidad. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales, 34*, 221-235.
- Everett, L. (2007). Moving bodies: Jacques Lecoq y drama education en Australia. *New Jersey Drama Australia Journal, 31: 2*, 73-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14452294.2007.11649519>
- Evnitskaya, N. (2008). El contrato didáctico entre estudiantes: análisis del trabajo en parejas en el aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). En Proceedings of the VIII Congress on General Linguistics. Madrid: Universidad Autónoma.

- Fernández de Córdoba, T. (2012). *Recursos publicitarios: Cromatología iconolingüística, sinestesia y simbología del color*. Granada. Edición Fundación Internacional artecittà.
- Fernández, H. y Hernández, A. (2016). *Representaciones mitológicas e identidad cultural de la isla de Gran Canaria*. XXI Coloquio de Historia Canario-Americana., XXI-003. (pp. 1-9). Las Palmas de Gran Canaria: Casa de Colón.
- Fernández, J. M. (1992). Jacinto Grau y Karel Capek. Acercamiento a una relación teatral. *Philologia Hispalensis*, (8), 39-47.
- Fernández, L. S. y Rey, E. F. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XXI*, 13(1).
Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.275>
- Ferradini, S. y Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (8), 157-159. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C08-1997-21>
- Ferro, C., Senra, Martínez, A.I. y Otero, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa*, (29),119. Recuperado de: <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata S. L., Madrid.
- Flores, E. (2005). ¿A qué vino Artaud a México?. *Revista de la Universidad de México*, (14), 34-40.
- Fons, M. B. (2015). Teatro y neurociencias: el proceso creativo del actor desde la neurofisiología de la acción. *ACOTACIONES. Investigación y Creación Teatral*, (35).

- Fontal-Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Franco, J. A. (2015). De la teoría de los colores de Goethe a la interacción del color de Albers. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, 20(25), 48-55.
- Frazer, J.G. (2006). *La rama dorada. Magia y religión*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 60-76.
- Galiano, M. (2008) Principios de la composición escénica: Los Meininger. *Danzaratte: Revista del conservatorio superior de danza de Málaga*, (4),50-57.
- Galiñanes, M. (2005). La traducción de los colores en italiano y en español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (4), 4.
- Galparsoro, J. (2013). Nietzsche y la cuestión de la primacía de lo visual en el pensamiento occidental. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1), 157-167. <http://dx.doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1084>
- Gao, W. (2017). Thousand Hands Bodhisattva: Aesthetics, Affect, Sensational Disability. *Disability Studies Quarterly*, 37(1). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i1.5384>
- Garbayo, L. y Miralles, L. (2016). La imagen abstracta: de la imagen prohibida a una herramienta más en el aula. En Tortosa, M. T., Grau, S., Álvarez, J. D. (coords.). XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares. (pp. 1918-1927). Alicante: Universidad de Alicante.

- García, A. (2004). Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso. Barcelona: Graó.
- García, E. (2013). Aprender a aprender. *Eutopía*, 6(18).
- García, I. (1974). Lenguaje y expresividad en "Mann ist Mann" de Bertolt Brecht. *Convivium*, (41), 35-48.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 19-22.
- García, M. (2014). La historiografía como una estructura de poder. El análisis crítico sobre obras, estrategias y reflexiones como herramienta didáctica, para impartir la historia del arte occidental, promoviendo valores de género. *Dossiers feministes*, (19), 169-187.
- García-Manso, L. (2018). Espacios liminales, fantasmas de la memoria e identidad en el teatro histórico contemporáneo. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 27, 393 – 417. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.18988>
- García-Valdés, C. C. (1997). Carnaval y teatro. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 13(1), 25-55.
- Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo: Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(93), 157-169.
- Gauguin, P. (1989). *Escritos de un salvaje*. Madrid: Editorial Debate.
- Genís, MS. Y Gregori, MD. (2012). El color y la ergonomía en nuestro entorno. *3C Empresa, Investigación y pensamiento crítico*. 1(2), 6-14.

- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo.
- Gómez, J. I. (1998). El grupo El Paso y la crítica del arte. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, (11), 437-459.
- Gómez, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134.
- Gomila, A. (2008). La expresión emocional en la música desde el expresionismo musical. *Estudios de Psicología*, 29(1), 117-131.
- González, V. (2005). Algunos aspectos de la proyección de la 'commedia dell'arte' en España. *RSEI*, 3, 97-108.
- Grebe, M. E. (1971). Clasificación de instrumentos musicales. *Revista Musical Chilena*, 25(113-1), 18-34.
- Grotowski, J. (2009). Dossier Grotowski: Respuesta a Stanislavski. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, (36), 327-337.
- Gutiérrez, Á. (2010). Los templos de Rothko. *DC PAPERS, Revista de crítica y teoría de la arquitectura*, (19), 217-236.
- Gutiérrez, R. (2018). Pintura infantil y pintura ingenua: una distinción fundada. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (6), 3-18.
- Hernández-Navarro, M. Á. (2008). El cero de las formas. El Cuadrado negro y la reducción de lo visible. *Imafronte*, (19-20), 119-140.

- Hartung, H. (2008). La vía natural hacia la abstracción: extractos de Autoportrait (París, Grasset, 1976). Seleccionados por Nicolás Morales y trad. de García Ormaechea. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, (8), 76-80.
- Hernando, V. (2018). El mimo teatral. *Teatro XXI*, (34), 51-57.
- Herrada, G., Cobo, C. y Herrada, R. I. (2008). Querer acabar antes de comenzar: las prisas por llegar al resultado. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, (26), 165-186.
- Huxley, M. (2017). The Dance of the Future: Wassily Kandinsky's Vision, 1908–1928. *Dance Chronicle*, 40(3), 259-286. <https://doi.org/10.1080/01472526.2017.1373243>
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (5), 11-22.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, (30), 76-93.
- Iribas, A. (2007). Lenguaje, color y experiencia. *Arte, individuo y sociedad*, (19), 179-206. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5209/ARIS>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. 2º edición. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Jiménez, F. M. y De La O, V. (2017). Hacia una búsqueda de metodologías de Cuerpos Expresivos en la educación. *Revista Rupturas*, 7(2), 193-214. <http://dx.doi.org/10.22458/rr.v7i2.1836>
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.

- Jiménez-Blanco, M. D. (2009). Rothko sobre Rothko. [Reseña del libro Escritos sobre arte (1934-1969) de Mark Rothko. López-Remiro, M. (Trad.) (2007). Paídos, Barcelona]. *Revista de libros*, (149), 1-3. Recuperado de: https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible_pdf.php?art=4342&t=articulos
- Jory, E. (1966). Dominus Gregis. *Classical Philology*, 61(2), 102-105.
- Kandinsky, V. (1989). *De lo espiritual en el arte*. Traducción: Elisabeth Palma, México D.F., Ediciones Premia-La nave de los locos.
- Kandinsky, V. (2003) *Punto y línea sobre plano*. 1º Edición. Paidós (Estética) Buenos Aires-Argentina.
- Kandinsky, V. (1994). Complete writings on art. En Lindsay, K. & Vergo, P. (eds.). Da Capo Press.
- Karam, T. (2011). Introducción a la semiótica de la imagen. *Lecciones del portal. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Barcelona*. 1-18.
Recuperado de: http://www.portalcomunicacio.cat/uploads/pdf/23_esp.pdf
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kirby, E. T. (1975). *Ur-Drama: The Origins of Theatre*. New York: New York University Press.
- Klee, P. (1976). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Caldén.
- Koss, N. (2009). *Jaques Lecoq: el viaje*. En J. Dubatti (Coord.) *Historia del actor II: del ritual dionisiaco a Tadeusz Kantor*, vol. 2, (pp. 385-402), Buenos Aires, Argentina. Ediciones Colihue.

- Krumhansl, C. L. y Castellano, M. A. (1983). Dynamic processes in music perception. *Memory & Cognition*, 11(4), 325-334.
- La Rubia de Prado, L. (2009). Nexos antropofilosóficos. La abstracción en el arte prehistórico y las vanguardias. *Gazeta de Antropología*, 25(2), 1-25.
- Ladra, D. (1997). Graciosos, clowns, bufones y protagonistas en la comedia shakesperiana. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, 11, 247-266.
- Laguado, A. (1966). Una historia de Arlequín. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 9(6), 1189-1192.
- Laguna, A. y Shifres, F. (2010). Indicios visuales y auditivos en el ajuste sincrónico del pulso subyacente entre bailarines y acompañantes musicales. En Moreno, S., Roxo, P. e Iglesias, I. (edit.), XI Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Sociedad Ibérica de Etnomusicología.
- Lambert, J.C. (1969). *Pintura abstracta*. Madrid. Ediciones Aguilar.
- Lauer, R. (1996). "Lorenzo García y el teatro valenciano del barroco tardío", en Campbell, Y. (edit.). El escritor y la escena IV. Estudios sobre teatro español de los Siglos de Oro. Homenaje a Alfredo Hermenegildo. Actas del IV Congreso de AITENSO. Ciudad Juárez, del 8 al 11 de marzo de 1995, 47-56. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Lecoq, J. (2004) El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Leja, M. (1993). *Reframing abstract expressionism. Subjectivity and painting in the 1940s*. New Haven and London. Yale University.
- León-Río, B. (2015). La subjetividad y la fantasía en la creación plástica: sus procesos psicológicos y simbólicos en el arte infantil y primitivo. *BRAC: Barcelona*,

Research, Art Creation, 3(1), 33-58. Recuperado de: DOI: 10.17583/brac.2015.v3i1.a1085.33-58

León-Río, B. (2018). La Geometría como Esquema Profundo de la Obra Artística y su Relación con la Evolución de Nuestra Consciencia. *Barcelona BRAC: Barcelona, Research, Art Creation*, 6(1), 42-71. Recuperado de: DOI: 10.17583 / brac.2018.2360

Llinares, J. B. (2006). Antropología de la religión y literatura: el relato " Adio!..." de Mircea Eliade. *Thémata*, (37), 285-297.

Llorente, C., García, F., y Soria, V. (2018). Análisis comparativo de la simbología cromática en publicidad. NIKE en China y España. *Vivat Academia*, 51-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.15178/va.2018.142.51-78>

LOE: ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia. (BOE núm. 146, de 19 de junio de 1982, pp. 4 a 24).

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006, pp. 17158 a 17207).

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4/10/1990, pp. 28927 a 28942).

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295 de 10/12/2013, pp. 97858 a 97921).

Lobato, M. L. (1994). Ensayo de una bibliografía anotada del gracioso en el teatro español del Siglo de Oro. *Criticón*, (60), 149-170.

López, A., Jerez, I., Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización*. Barcelona, España: Octaedro.

López, R. (2006). Plauto y la originalidad. *Minerva: Revista de filología clásica*, (19), 111-130.

- López, R. (2017). Máscaras y personajes en la palliata: las máscaras de la atellana y su influencia en la palliata. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 8(16), 134-149.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lozica, I. (2007). Carnival: A Short History of Carnival Customs and Their Social Function. *Narodna umjetnost*, 44(1), 71-92.
- Lucie-Smith, E. (1979). *Movimientos en el arte desde 1945*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Mañero, J. (2013). Acción surrealista y medios de intervención. El surrealismo en las revistas, 1930 – 1939. *Anales de la historia del arte*, 23, 209-258. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2013.v23.43610
- Marco, P. y Ortega, I. (2003). ‘Informalismo y Arte Infantil Informalismo y Arte Infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 83-114.
- Marrades, L. (2016). La programación educativa infantil| Children’s educational programming in Spanish museums of fine arts en los museos de Bellas Artes españoles. *Artseduca*, (14), 28-51.
- Martínez, A. (1979). Psicología del color. *Maina*, (0), 35-37.
- Martínez, A. (2006). La representación del amor en la emblemática española de los siglos XVI y XVII. *Península. Revista de Estudios Ibéricos*, 3, 101-138.
- Martínez, Á. (2016). La pantomima en Gortina en el s. I a.C. *Studia philologica valentina*, (18), 195-206.

- Martínez, C. (2015). *Ritual, mito y creación en la pintura aborigen australiana: encuentros con el expresionismo abstracto del s. XX. Proyecciones educativas*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, L. M. y Gutiérrez, R. (2003). Las artes plásticas y su función en la escuela. En Mañero, A. y Arañó, J.C. (coords.), Congreso INARS: La investigación en las artes plásticas y visuales, (pp. 255-258). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez-Carazo, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Matisse, H. (1977). *Reflexiones sobre el arte*. Buenos aires. Emecé
- Mayolas, M., Villarroya, A. y Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apunts. Educación física y deportes*, (101), 32-42.
- MEC, (2007). (Ministerio de Educación y Ciencia) Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- MECD, (2015). (Ministerio de educación cultura y deporte). *Plan nacional de educación y patrimonio*. Coord. Carrión Gutiérrez, A. Secretaría general técnica. Madrid. España. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=15106C
- MEFP, (s.f.). (Ministerio de educación y formación profesional). Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/social-civica.html>
- Méndez, E. (2017). *Improvisación teatral como herramienta favorecedora de la inclusión educativa*. En Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Méndez, M. (2017). El Lenguaje de los Tambores Batá, Dentro y fuera del Ritual de Santería. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 7(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v7i2.29581>
- Meyerhold, V. (1998). *Teoría teatral*. Madrid, España. Editorial Fundamentos.
- Mínguez, H. (2010). La gráfica española de vanguardia en la época franquista (1939-1975). *El artista*, (7), 179-201.
- Miralles, S. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. En Huerta, R. ed. Universidad de Valencia. PUV.
- Mora, J. (2013). La universalidad del mito: análisis y comparación sobre la obra quechua Ollantay y la tragedia griega. En Pombo, M., Barzola, V. y Mendoza, M. (coords.) *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, (53), (pp. 75-79). Palermo: Universidad de Palermo.
- Murphy, M. (2018). Taking Up the Bodies and Bringing Forth a World: Lecoq's Actor Training and Enactivism. En Keane, J. (org.), *Proceedings of A Body of Knowledge - Embodied Cognition and the Arts conference CTSA UCI*, 1-10. Melbourne, Australia.
- Museo Albright-Nox (s.f). Convergence de J. Pollock. Colección permanente. Buffalo, N.Y. Recuperado de: <https://www.albrightknox.org/artworks/k19567-convergence>
- Nicolás, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (20), 102-108.
- Nietzsche, F. (1982). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1995) *El nacimiento de la tragedia*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Núñez, L. y Navarro, M. D. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19(14), 225-252.
- Olozábal, L. (2019). Fundamentos teóricos de la abstracción en las primeras vanguardias artísticas: Kandinsky. *Pájaro de Benín*, 5, 48-73.
- Oliva, C. y Torres, F. (2000). *Historia básica del arte escénico*. Madrid. España: Catedra.
- Orlando, A. (1997). Meyerhold y biomecánica: una poética corporal. *Literatura y sociedad*, 2 (2), 119-125. Recuperado de: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p119-125>
- Ortiz, M. (2012). Artaud y México. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 2, 97-114.
- Otálora, L. (2016). Relaciones entre rito y creación. Un análisis desde la antropología pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 432-460. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21717>
- Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6(2), 275-298.
- 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.
- Parodi, F. (2002) La Cromosemiótica, el significado del color en la comunicación visual. *Comunicación*, 2(3), 46-58.
- Pascetta, N. (2015). *Exploring the speaking body in the performance of spoken language: A theatre pedagogy for English language learning*. At: In Proceedings of the Okanagan Workshop on Innovation in Language Teaching, University of British Columbia Working Papers in Linguistics, 41. Recuperado de: http://linguistics.sites.olt.ubc.ca/files/2015/12/Pascetta_OWILT2014.pdf

- Paulo, M. (2011). Mark Rothko y el artista que nunca fue: la narrativa del espacio en los jointed-schemes. *Disturbis*, (10), 1-11.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario de teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós. Barcelona.
- Perea, S. (2004). Extranjeras en Roma y en cualquier lugar: mujeres mimas y pantomimas, el teatro en la calle y la fiesta de Flora. *Gerión. Revista de Historia Antigua*, Anejo VIII, 11-44.
- Pérez, A. M (1987). Valoración e influencia de los dramas dramáticos de Artaud. *Anales de Filología Francesa*, 2, 57-78.
- Pérez, H. M (2010). El Expresionismo abstracto norteamericano: La Action Painting de Jackson Pollock. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9.
- Pérez, R. (1998). Darío Fo o el rescate de una herencia. *CIENCIA ergo-sum*, 5(1), 25-26.
- Pérez de Arce, J. y Gili, F. (2013). Clasificación Sachs-Hornbostel de instrumentos musicales: una revisión y aplicación desde la perspectiva americana. *Revista musical chilena*, 67(219), 42-80.
- Pérez-Estévez, A. (2006). Sujeto moderno y naturaleza en el último Nietzsche. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(34), 35-53.
- Pérez-Montfort, R. (2018). Estudiosos, científicos, esotéricos, literatos y artistas: Conocimiento y creación en torno de las drogas mexicanas (1930-1945). *Mundo Amazónico*, 9(1), 203-225. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/ma.v9n1.66268>
- Pérez-Parejo, R. (2010). "Homo ludens" en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (13), 55-68.

- Pérez-Rasilla, E. (2001) Un siglo de teatro en España: Notas para un balance del teatro del siglo XX. *Monteagudo*, (6), 19-44.
- Pimentel, J. (2015). Teorías de la luz y el color en la época de las Luces. De Newton a Goethe. *Arbor*, 191(775), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.775n5003>
- Piñón, H. (2000). Arte abstracto y arquitectura moderna. *DPA: documents de projectes d'arquitectura*, (16), 10-23.
- Piñuel Raigada, J. L. (1998). Abraham A. Moles (19 20-1992) y la Teoría de la Información. *CIC. Cuadernos De Información Y Comunicación*, (4), 157-198.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista educativa digital*, (8), 63-76.
- Portales, G. (2018). Literatura trágica y filosofía del espíritu. *Estudios Filológicos*, (43), 155-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132008000100011>
- Puerta, M. D., Cañizares, A. B. y Ortega, R. (2015). Premisas básicas y conceptos psicológicos que fomentan la búsqueda de la sinceridad y la verdad en el trabajo actoral. *Artseduca*, (12), 8-25.
- Ramírez Ríos, A., y Polack Peña, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte De La Ciencia*, 10(19). Recuperado de: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Rauschenberg, N. (2019). Variaciones Greenberg: apogeo y debacle de un crítico de arte. *Trans/Form/Ação*, 42(3), 119-142.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: España. Paidós Ibérica.

- Renaudin, J. (2012). La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), 1-18.
- Rial, T. y Villanueva, C. (2013). Las aplicaciones para terminales móviles como herramienta didáctica en el desarrollo de contenidos rítmicos y expresivos. *EmásF: revista digital de educación física*, (23), 7-15.
- Ripoll, E. (1983). Cronología y periodización del esquematismo prehistórico en la Península Ibérica. *Zephyrus: Revista de prehistoria y arqueología*, (36), 27-35.
- Rivera, M. E. (2001). Percepción y significado del color en diferentes grupos sociales. *Imaggen. Revista Investigación Universidad Simón Bolívar*, 53, 3, 74-83.
- Rodríguez, F. (2012). Teatro griego antiguo y teatro indio: su origen en danzas corales que miman antiguos mitos. *Emerita*, núm. 80(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.3989/emerita.2012.01.1132>
- Romero, M. (2010). *Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes*. En Giráldez, A. y Pimentel, L. (coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. (pp. 135-145). Madrid: O.E.I.
- Rozik, E. 2014. *Las raíces del teatro. Repensando el ritual y otras teorías del origen*. Buenos Aires: Colihue.
- Rudlin, J. (2002). *Commedia dell'arte: an actor's handbook*. London & New York. Routledge.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Artezblai S.L.
- Salmerón, M. (2013). Wagner desde Adorno: La forma como contenido social. *Fedro: revista de estética y teoría de las artes*, (12), 45-57.

- Sánchez, J.A. (1999). *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca, España. Universidad de Castilla la Mancha.
- Sánchez, M. J. (2003). La corporalidad en la escena contemporánea. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (12), 629-648.
- Sánchez, M. J. (2004). Teoría teatral del siglo XX: El cuerpo y el ritual. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, (20), 87-101.
- Sánchez-Velasco, A. (2016). La dramatización como estrategia para la mejora de la competencia comunicativa: una investigación en Educación Secundaria desde las técnicas de improvisación y clown. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47741/1/TESIS%20ALBERTO%20SANCHEZ%20VELASCO.pdf>
- Sancho, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca. Journal of Communication*, (15), 127-144. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14201/fjc201715127144>
- Santalla, Z. (2011). Efectos de la tipicidad del color y de la diagnosticidad del color sobre los juicios estéticos de agradabilidad de imágenes de objetos naturales y hechos por el hombre. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 11(1), 31-51.
- Santamaría, N. (2019). Las cuñas motrices en educación infantil permiten un cuerpo presente en el aula. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(1), 138-159. Recuperado de: <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1375>
- Santiago, J. (2007). El color de las emociones. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 1(1), 1-2.
- Santos, J. (2016) Nietzsche y Artaud, encrucijadas de la necesidad. En Rodríguez, M. (mod.), *Seminario para la Investigación y Difusión del Pensamiento Nietzscheano*.

Conferencia llevada a cabo en el IV Seminario Nietzsche Complutense. Universidad Complutense. Madrid.

Sarramona, J. (2004), *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona: Ceac.

Sariugarte, I. (2007). Correlaciones entre la pintura abstracta y la fotografía en la modernidad tardía. In *Quintas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología: [celebradas durante los días 3, 4 y 5 de julio de 2006]* (pp. 401-410). Editorial Archiviana.

Saura, J. (2015). Los herederos de Stanislavski. *ACOTACIONES. Investigación y Creación Teatral*, (35), 61-84.

Schopenhauer, A. (2005) *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid, España: Clásicos de la cultura.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

Serrano de Haro Soriano, A. (1991). Las influencias europeas en el movimiento plástico del expresionismo-abstracto americano. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, 0(4). Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/etfvii.4.1991.2176>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sotheby's (2015). Catalogue note: Untitled (Yellow and blue) de Mark Rothko. New York, nº09345. Recuperado de: <https://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2015/contemporary-evening-n09345/lot.11.html>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stanislavski, C. (1980) *La construcción del personaje*. Madrid, España. Alianza Editorial.

- Stelzer, O. (1964). [Auszüge aus] Die Vorgeschichte der abstrakten Kunst, München. Einleitung: Gegenwart und Geschichte. *Kunstgeschichte*, 1-48. Recuperado de: https://www.kunstgeschichteejournal.net/210/2/Stelzer_Vorgeschichte_der_abstraktenKunst.pdf
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, (15), 9-15.
- Stoker, W. (2012). *Where heaven and earth meet. The spiritual in the art of Kandinsky, Rothko, Warhol and Kiefer*. Amsterdam-New York. Rodopi.
- Stonor, F. (2000). *Who paid the piper?: Cia and the cultural cold war*. London: Granta Books.
- Suárez, D. P. (2017). Los festivales dionisiacos: entre el gozo, el dolor y la gloria. *ARYS. Antigüedad: Religiones y Sociedades*, (13), 61-75. Recuperado de: <https://doi.org/10.20318/arys.2017.2749>
- Szałek, J. (2005). Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas. *Studia Romanica Posnaniensia*, (32), 87-96. Recuperado de: <https://doi.org/10.14746/strop.2005.32.009>
- Takahashi, K. y Watanabe, K. (2013). Gaze Cueing by Pareidolia Faces. *I-Perception*, 490-492. Recuperado de: <https://doi.org/10.1068/i0617sas>.
- Taylor, R. P., Guzmán, R., Martin, T. P., Hall, G. D. R., Micolich, A. P., Jonas, D. y Marlow, C. A. (2007). Authenticating Pollock paintings using fractal geometry. *Pattern Recognition Letters*, 28(6), 695-702. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2006.08.012>
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

- Todorov, T. (1978). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI editores. 3° edición. México.
- Toro, J.M. (2004). Crea-ti-vida-d, cuerpo y comunicación. *Comunicar*, (23), 151-159. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C23-2004-25>
- Trastoy, B. (2009). Miradas críticas sobre el teatro posdramático. *Aisthesis*, 46, 236-251. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812009000200013>
- Trouillhet J. (2008). El teatro fantástico de comienzos del siglo XX: el caso de Valle-Inclán. En López, T. y Moreno, F. A.(eds.). *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica: actas del Primer Congreso Internacional de literatura fantástica y ciencia ficción*. Madrid: Asociación Cultural Xatafi: Universidad Carlos III de Madrid, 2009, 794-803.
- Trueba, C. (2003). La interpretación intelectualista de la tragedia: Una discusión crítica. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 25(1), 59-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.21555/top.v25i1.275>
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. (pp. 1-25). Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Argentina, Editorial Universitaria de Misiones-Edunam.
- Valdebenito, L. y Carrasco, E. (2010). Las relaciones entre la música y la pintura en el pensamiento de Theodor Adorno. *Revista Neuma. Utaica*, 4, 44-57.

- Valle, J.M. (2009). La armonización de la educación superior europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en supervisión educativa, revista de la asociación de inspectores de educación de España*. (10), 1-19.
- Valle, J. M. y de la Loma, A. (2014). El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (43), 119-143.
- Vargas, M. (2010). La Meditación y la Relajación en la Educación. *Hipnológica*, 3, 22-23.
- Vega-Uribe, J. A., Reyes, M. A. y Restrepo, A. (2005). Aplicación de teorías de color en imágenes digitales. *Ingeniería*, 10(2), 14-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/23448393.2712>
- Vélez, A. (2009). La máscara o el salto del teatro a la metafísica: Luigi Pirandello y Luis Landero. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (27), 213-220.
- Vélez, I. (2013). El expresionismo abstracto o la libertad subvencionada. *El Catoblepas*, (137), 1-4. Recuperado de: <http://www.nodulo.org/ec/2013/n137p08.htm>
- Vélez, M. (2015). Sobre la tragedia griega. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (33), 31-58. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/46168>
- Velilla, C. (2018). Tal Vez no Sepa Vd. que yo también Pinto. Arnold Schönberg. *BRAC: Barcelona, Research, Art, Creation*, 6(3), 235-270. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/BRAC/article/view/342165>
- Vené, R. (1935). The Origin of "Opera Buffa". *The Musical Quarterly*, 21(1), 33-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/mq/XXI.1.33>
- Vicente, G. y Alonso-Sanz, A. (2013). El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical. En XI Jornadas de Redes de

Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica (pp. 1720-1733). Instituto de Ciencias de la Educación.

Vieites, M. F. (2014). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación*, 33, 325-350.

Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

Wagner, C. G. (2010). Sobre inciensos, trances y (algunas) diosas. Una perspectiva etnobotánica. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 15, 91-103.

Wagner, R. (1997). *Opera y drama*. Sevilla, España: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura. Asociación Sevillana Amigos de la Ópera.

Yáñez, J. F., Merchán, M. L. y Yáñez, L. P. (2017). Ejercicios de respiración en la rehabilitación fonoarticular.: propuestas para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 278-284.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA: Sage.

Zeki, S. (2001). Artistic creativity and the brain. *Science*, 293(5527), 51-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.1126/science.1062331>

Actividad realizada para la aproximación al arte abstracto mediante la

metodología del Teatro Físico

CUESTIONARIO PARTE I y II

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

DATOS PERSONALES

Edad: _____

Sexo: Hombre Mujer

Nacionalidad: _____

Centro de Estudios:

Grado que cursa:

Primaria

Infantil

Arte

Fecha de cumplimentación: _____

Bienvenidos al cuestionario de la actividad realizada sobre el Teatro físico y arte abstracto.

A continuación, encontrarás una serie de cuestiones que servirán para analizar cómo te has sentido durante la práctica. Están divididas en tres bloques, A. Sobre tu experiencia antes de realizar la actividad, B. Durante la actividad, C. Y una vez finalizada.

Las respuestas son totalmente anónimas y el tratamiento de los datos se hará con fines exclusivamente de investigación académica, respetando en todo momento la normativa europea de protección de datos.

El objetivo de este proyecto es investigar la relación entre el alumnado y la experiencia del arte abstracto a través de la actividad del teatro físico. Los datos recopilados solo se usarán dentro del ámbito de nuestra investigación para fines académicos y científicos. En el cuestionario también se solicita información relacionada con el individuo (por ejemplo, edad, sexo, nacionalidad). Responder a estas preguntas es voluntario. Es posible participar en la encuesta sin indicar su nombre. Toda la información es anónima y altamente confidencial.

Muchas gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO I

BLOQUE A: ANTES DE REALIZAR LA ACTIVIDAD

1. **¿Antes de realizar la actividad tenías problemas para entender una obra de arte abstracto?**

Siempre

Nunca

A veces

2. **¿Antes de realizar la actividad tenías la sensación de que el arte abstracto carece de sentido?**

Siempre

Nunca

A veces

3. **¿Habías realizado algún taller o tienes experiencia en teatro, danza o expresión corporal? En caso afirmativo define tu nivel.**

No

Sí

Nivel Alto Medio Bajo

4. ¿Alguna vez habías pensado que pudiera existir alguna relación entre la expresión corporal, la música y la pintura abstracta?

Sí

No

5. ¿Cuándo te enfrentabas a una obra de arte abstracto, intentabas comprenderla realizando un proceso intelectual o desde un proceso emocional?

Proceso mental-intelectual

Proceso emocional

6. ¿A lo largo de tu educación te han enseñado a valorar el arte abstracto desde un marco teórico o práctico o ambos?

Teórico

Práctico

Ambos

7. ¿Durante tu etapa como estudiante en primaria y en secundaria había un acercamiento al arte en general y era este una constante dentro del aula?

Siempre

Casi siempre

Casi nunca

Nunca

CUESTIONARIO II

BLOQUE B: DURANTE LA ACTIVIDAD

8. ¿Trabajar con tu cuerpo te ha hecho sentir cohibido?

Sí

No

Un poco

9. ¿Trabajar en grupo te ha hecho sentir más colaborativo o has delegado las decisiones en tus compañeros?

Colaborativo

Delegante

10. ¿Te ha costado esfuerzo en encontrar una emoción para el color elegido?

Sí

No

Un poco

11. ¿Alguna vez habías pensado en la relación que hay entre el color y el estado anímico?

Sí, es un hecho obvio

No, no había reflexionado sobre esto

12. ¿Y alguna vez habías tenido en cuenta el factor cultural en relación al significado del color?

Sí

No

13. ¿De dónde ha partido la búsqueda del movimiento que interpreta el color elegido?

Impulso cognitivo

Impulso físico

Ambos en ese orden

Ambos en un orden inverso

14. ¿El movimiento que has creado tiene relación con la emoción que habías elegido?

Sí, parte de ella

No, es un movimiento aislado que solo representa el color, pero no la emoción

15. ¿Te has sentido cómodo trabajando con tu cuerpo?

Sí

No

En algún momento me ha dado vergüenza

16. Para representar la pintura de arte abstracto elegida donde cada integrante del grupo encarnaba un color os habéis guiado por (Marca 1 o más casillas si la respuesta es amplia)

Color

Líneas

Planos

Formas

Velocidad

Tempo

Textura

Dirección

17. ¿Durante la puesta en escena de las pinturas de arte abstracto elegidas has sentido la correspondencia que había entre el cuadro y lo que se estaba representando? (El cuadro y el trabajo de tu grupo)

Sí

No

Solo en parte

18. ¿Durante la puesta en escena de las pinturas de arte abstracto elegidas has sentido la correspondencia que había entre el cuadro y lo que se estaba representando? (El cuadro y el trabajo de los otros grupos)

Sí

No

Solo en parte

19. ¿Asignar un instrumento musical a un color ha sido más sencillo o más complicado que a una emoción?

Más sencillo

Más complicado

Igual sencillo

Igual de complicado

20. ¿El instrumento musical elegido guarda relación con la emoción?

Sí

No

21. ¿El instrumento musical elegido guarda relación con el movimiento físico?

Sí

No

22. ¿De qué forma encuentras mejor representado el cuadro con los movimientos corporales o con la composición musical?

Movimiento corporal

Composición musical

23. En la puesta en escena final donde la representación del cuadro se realizaba tocando la melodía e interpretando con el movimiento corporal, la experiencia te ha parecido

Más completa

Menos coherente

BLOQUE C: FINALIZADA LA ACTIVIDAD

24. De los 8 ítems que están a continuación elige un máximo de 4 que creas que más has trabajado durante la actividad

Colaboración

Escucha

Desinhibición

Autoestima

Respeto

Imaginación

Memoria

Equilibrio

25. ¿Crees que los sentidos juegan un papel fundamental para la comprensión del arte abstracto?

Sí

No

26. ¿La percepción del arte abstracto te parece objetiva o subjetiva?

Objetiva

Subjetiva

27. ¿Ha cambiado tu percepción sobre el trabajo de los artistas abstractos?

Bastante

Nada

Algo

28. ¿Te ha parecido una actividad interesante?

Sí

No

29. ¿Comprendes ahora mejor el arte abstracto?

Sí

No

**30. ¿La próxima vez que contemples un cuadro abstracto en que te vas a fijar?
(Marca las que consideres)**

Lo que quiere transmitir el artista

Lo que yo siento al contemplarlo

Color

líneas

texturas

Formas

Como se interpretaría con el cuerpo o con instrumentos musicales

Contexto de la obra

OBRAS DE PINTORES MURCIANOS ABSTRACTOS



Figura 46. Obra de Vicente Ruiz (Lorca, 1941). Recuperado de:
<https://www.laverdad.es/ababol/vicente-ruiz-pintor-flechado-prehistoria-20200302220329-ga.html#imagen5>



Figura 47. Obra de Vicente Ruiz (Lorca, 1941).
Recuperado de: <https://www.arteinformado.com/agenda/f/el-pintor-iniciatico-9168>



Figura 48. Obra de Cristóbal Gabarrón (Mula, 1945). Recuperado de:
http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,371,m,1757&r=ReP-3120-DETALLE_REPORTAJESPADRE



Figura 49. Obra de Cristóbal Gabarrón (Mula, 1945). Recuperado de: <http://casapintada.gabarron.org/Exposiciones/Exposici%C3%B3nPermanenteCrist%C3%B3balGabarr%C3%B3n.aspx>



Figura 50. Obra de FOD (Puerto Lumbreras, 1973). Recuperado de: <https://www.hoyesarte.com/evento/fod-o-la-arquitectura-apuntalada/>



Figura 51. Obra de FOD (Puerto Lumbreras, 1973).
Recuperado de: <https://artshopper.es/arco-2014-mucha-pintura-menos-foto/>



Figura 52. Obra de Nico Muniuera (Lorca, 1974).

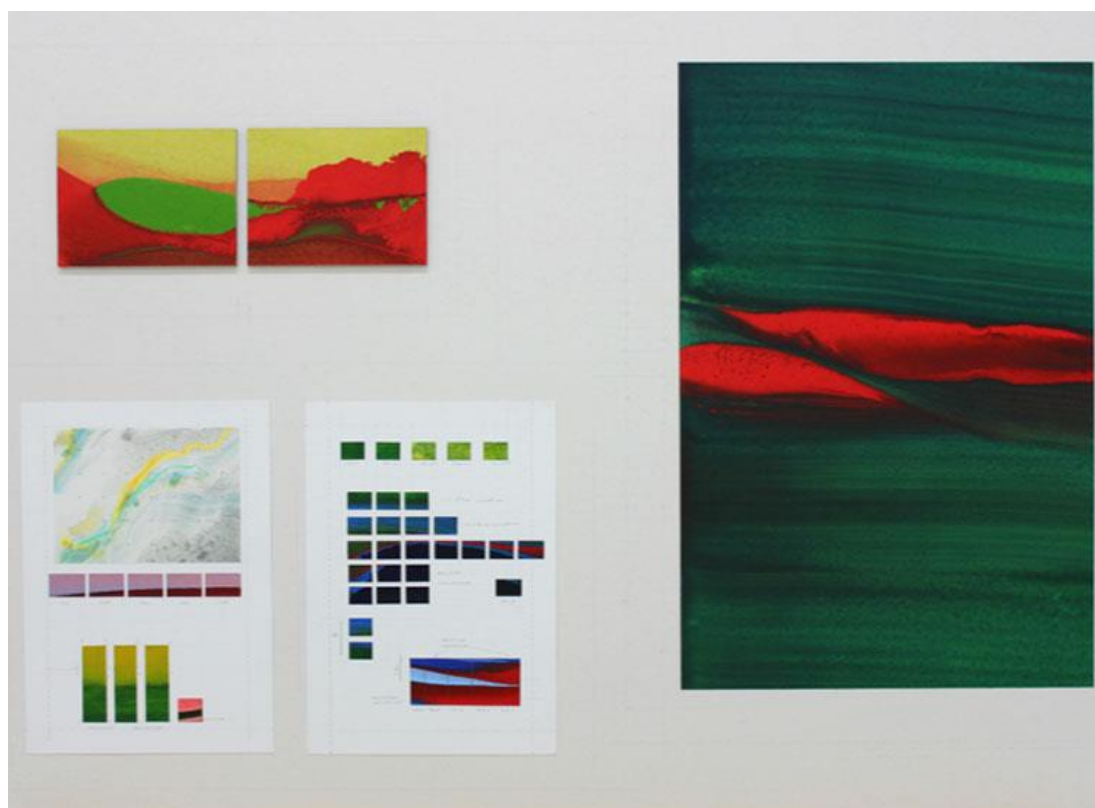


Figura 53. Obra de Nico Munuera (Lorca, 1974).

Recuperado de: https://masdearte.com/media/n_madrid_munuera11.jpg

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

TABLA 1 Diferencias entre el teatro físico y psicológico.....	063
TABLA 2 Muestra del alumnado que toma parte en la investigación	128
TABLA 3 Experiencia previa del alumnado en algún arte escénico.....	129
TABLA 4 Asignación de emociones y sensaciones al color	147
TABLA 5 Asignación de movimiento al color.....	157
TABLA 6 Asignación de sonido corporal al color.....	161
TABLA 7 Asignación de instrumentos musicales al color	168
TABLA 8 Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color rojo	171
TABLA 9 Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color amarillo.....	171
TABLA 10 Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color azul.....	172
TABLA 11 Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color blanco.....	172

TABLA 12 Distribución de frecuencias: asignación de una emoción al color negro.....	173
TABLA 13 Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color rojo.....	174
TABLA 14 Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color amarillo.....	174
TABLA 15 Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color azul.....	174
TABLA 16 Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color blanco.....	175
TABLA 17 Distribución de frecuencias: asignación de un movimiento al color negro.....	175
TABLA 18 Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color rojo.....	176
TABLA 19 Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color amarillo.....	177
TABLA 20 Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color azul.....	177
TABLA 21 Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color blanco.....	177
TABLA 22 Distribución de frecuencias: asignación de un sonido corporal al color negro.....	178
TABLA 23 Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color rojo.....	179
TABLA 24 Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color amarillo.....	179
TABLA 25 Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color azul.....	180
TABLA 26 Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color blanco.....	180
TABLA 27 Distribución de frecuencias: asignación de un instrumento musical al color negro.....	181
TABLA 28 Frecuencias observadas.....	184
TABLA 29 Frecuencias esperadas.....	185
TABLA 30 Frecuencias calculadas.....	185
TABLA 31 Distribución del rol corporal y musical del cuadro Convergence de J. Pollock	193
TABLA 32 Distribución del rol corporal y musical del cuadro Yellow and blue, M. Rothko.....	197
TABLA 33 Distribución del rol corporal y musical del cuadro Color Study de V. Kandinsky.....	200
TABLA 34 Relación de elementos morfológicos y dinámicos.....	202
TABLA 35 Análisis de las respuestas del alumnado al cuestionario I.....	203
TABLA 36 Análisis de las respuestas del alumnado al cuestionario II.....	205
TABLA 37 Principales centros expositivos de arte abstracto en la Región de Murcia.....	214
TABLA 38 Extracto de los contenidos artísticos del currículo de educación primaria.....	218
TABLA 39 Extracto de los contenidos artísticos del currículo de educación secundaria.....	222
TABLA 40 Extracto de los contenidos artísticos del currículo de bachillerato.....	225
TABLA 41 Contenidos artísticos coincidentes en el currículo de educación primaria, secundaria y bachillerato.....	228
TABLA 42 Actividades con mayor similitud	270
TABLA 43 Resultados de la prueba de chi cuadrado.....	271
TABLA 44 Activities with greater similarity.....	283
TABLA 45 Chi-square test results.....	284

FIGURAS

FIGURA 1 Cronograma base.....	022
-------------------------------	-----

FIGURA 2 Máscaras griegas utilizadas en el teatro.....	027
FIGURA 3 Cronograma año 15.000 a.C.- Siglo VI a.C.....	028
FIGURA 4 Cronograma evolución teatral de los siglos VI-VI a.C.....	035
FIGURA 5 Cronograma evolución teatral de los siglos VI-I a.C.....	036
FIGURA 6 Máscaras de la comedia del arte.....	040
FIGURA 7 Cronograma evolución teatral de los siglos I a.C.- XVI.....	041
FIGURA 8 Cronograma evolución teatral de los siglos XVI-XVIII.....	043
FIGURA 9 Cronograma evolución teatral de los siglos IV a.C.- XIX.....	051
FIGURA 10 Cronograma evolución teatral en los siglos XIX-XX.....	060
FIGURA 11 Antonin Artaud.....	067
FIGURA 12 Diagrama de metáforas en el Teatro de la Crueldad.....	069
FIGURA 13 Diagrama del origen de la dicotomía teatral.....	070
FIGURA 14 <i>Las hijas de Lot</i> de Lucas Van den Leiden.....	073
FIGURA 15 Esquema de elementos sonoros para trabajar con el alumnado.....	092
FIGURA 16 Jacques Lecoq.....	094
FIGURA 17 Esquema pedagógico de la Escuela de Jacques Lecoq.....	096
FIGURA 18 Ejemplo de máscara Ko-omote.....	099
FIGURA 19 Máscara Neutra.....	100
FIGURA 20 Ejemplo de máscaras Larvarias.....	102
FIGURA 21. Ejemplo de máscara expresiva de carácter completa.....	103
FIGURA 22 Ejemplo de máscara media expresiva de carácter.....	104
FIGURA 23 Ejemplo de máscara utilitaria.....	105
FIGURA 24 Ondulación y ondulación inversa.....	107
FIGURA 25 Implosión y explosión.....	108
FIGURA 26 Esquema de movimiento y personajes.....	112
FIGURA 27 Esquema de objetivos.....	122
FIGURA 28 Bodhisattva de las Mil Manos.....	136
FIGURA 29 Tipos de síntesis cromática.....	141
FIGURA 30 Rueda cromática.....	142
FIGURA 31 Gráfico frecuencias: emoción al color.....	173
FIGURA 32 Gráfico frecuencias: movimiento al color.....	176
FIGURA 33 Gráfico frecuencias: sonido corporal al color.....	179
FIGURA 34 Gráfico frecuencias: instrumento musical al color.....	181
FIGURA 35 Tabla de la distribución chi-cuadrado.....	182
FIGURA 36 <i>Tristram Shandy</i> de Laurence Sterne, primera edición 1761.....	187
FIGURA 37 Convergence, Jackson Pollock, 1952.....	192
FIGURA 38 Ejecución del cuadro Convergence de J. Pollock por el alumnado de la Facultad de Educación de Murcia.....	195
FIGURA 39 Yellow and blue, M. Rothko, 1954.....	197
FIGURA 40 Ejecución del cuadro Yellow and blue de M. Rothko por el alumnado de la Academia de Bellas Artes de Roma.....	198

FIGURA 41 Color Study. Squares with Concentric Circles, V. Kandinsky,1913.....	199
FIGURA 42 Ejecución del cuadro Color Study. Squares with Concentric Circles de V. Kandinsky por el alumnado de la Academia de Bellas Artes de Roma.....	201
FIGURA 43 Esquema de la unidad de programación.....	263
FIGURA 44 Gráfico de distribución de frecuencias relativas máximas.....	270
FIGURA 45 Maximum relative frequency distribution graph.....	283
FIGURA 46 Obra de Vicente Ruiz (Anexos).....	329
FIGURA 47 Obra de Vicente Ruiz (Anexos).....	329
FIGURA 48 Obra de Cristóbal Gabarrón (Anexos).....	330
FIGURA 49 Obra de Cristóbal Gabarrón (Anexos).....	330
FIGURA 50 Obra de FOD (Anexos).....	331
FIGURA 51 Obra de FOD (Anexos).....	331
FIGURA 52 Obra de Nico Munuera (Anexos).....	332
FIGURA 53 Obra de Nico Munuera (Anexos).....	332