

# MATÉRIA-PRIMA

**Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário**

Vol. 7 (2), maio-agosto 2019, quadrimestral  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
CIEBA—FBAUL



# Las letras del alfabeto como imaginario visual inclusivo en la formación de docentes en Educación Primaria

*Letters of the Alphabet as Inclusive Visual Imagery in Teacher Training for Primary School*

RICARD HUERTA\*

Artigo completo submetido a 9 de maio de 2019 e aprovado a 15 de maio 2019

\*Espanha, professor universitário.

AFILIAÇÃO: Universitat de València, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Facultat de Magisteri, Universitat de València, Avinguda dels Tarongers, 4, 46022 València, Espanha. E-mail: ricard.huerta@uv.es

**Resumen:** Este artículo plantea incorporar el alfabeto, las tipografías y las caligrafías al espacio cotidiano de la educación en artes visuales, a través de la formación inicial y continua del profesorado de Primaria. Consideramos de gran relevancia el papel que pueden adquirir las imágenes de los textos en la formación de docentes de Educación Primaria, teniendo en cuenta que se trata de un código verbal del que se desconocen habitualmente sus potenciales visuales.

**Palabras clave:** arte / educación / caligrafía / formación de docentes / tipografía.

**Abstract:** *This article proposes to incorporate the alphabet, typography and calligraphy to the daily space of education in visual arts, through the initial and continuous training of primary teachers. We consider very important the role that the images of the texts can acquire in the formation of Primary Education teachers, taking into account that it is a verbal code whose visual potentials are usually unknown.*

**Keywords:** *art / education / calligraphy / teacher training / typography.*

## Introducción

El avance progresivo de la manipulación de teclados en el aprendizaje y los usos de la escritura, así como la actualización de contenidos en los talleres de artes, permiten elaborar nuevos discursos inclusivos para el tratamiento de las letras como signos gráficos, además de conquistar un escenario de innovación para el *lettering* y la enseñanza del diseño. Más allá del habitual manejo de la tipografía por parte de diseñadores profesionales, aquí se reivindica el aprovechamiento educativo de la escritura en tanto que imágenes, a todos los niveles y desde cualquier perspectiva. Las tecnologías digitales generan asimismo un impresionante paisaje de posibilidades gráficas. Se establecen unos mínimos criterios de recuperación de la tradición de los maestros calígrafos y del potencial creativo de las caligrafías personales, así como el uso de este recurso didáctico para educar en diversidad (Huerta, 2017).

Durante el curso 2018-2019 se han desarrollado una serie de acciones en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en las que varios grupos de alumnado de Grado de la carrera universitaria de Maestro/a especialista en Educación Primaria han venido realizando talleres y ejercicios a partir de propuestas que tienen el alfabeto como punto de partida para llegar a soluciones gráficas de talante cultural, social, educativo y político. Queremos presentar en el congreso *Matéria-Prima* los primeros resultados de estos trabajos, que apuntan también hacia una mayor presencia del diseño en la formación de docentes (Huerta, Alonso-Sanz & Ramon, 2018).

Conscientes de nuestra responsabilidad respecto a la formación de futuros educadores en materia de artes visuales e imagen, planteamos aquí una nueva mirada hacia los entornos impregnados de alfabetos, al tiempo que descubrimos inusuales espacios vinculados al ámbito cultural, un conjunto de geografías aptas para crear escenarios de aprendizaje (Huerta & Alonso-Sanz, 2017). Cada entorno alfabético se nos ofrece repleto de mensajes, de elementos que pueden resultar muy atractivos si los observamos desde perspectivas renovadas, fronterizas, sugerentes, creativas. Las letras que están presentes en el cada entorno educativo constituyen un argumento cultural de primer orden que puede ayudarnos a reinterpretar el tejido patrimonial (Dos Reis, 2016). Gracias a la tipografía los educadores disponen de un poderoso referente gráfico capaz de articular el complejo entramado comunicativo de todas las superficies impregnadas de letras, desde las páginas de una revista hasta las pantallas de los dispositivos móviles.

Se reivindica aquí la práctica estética, y el paseo alfabético como resorte cultural muy adecuado para motivar a nuestro alumnado. Siguiendo la ruta de

las letras encontramos trayectorias que nos conducen al arte, al patrimonio, a la literatura, a la fotografía, y muy especialmente al contexto educativo. La metodología seguida en este trabajo parte de un estudio cualitativo que se encuadra en planteamientos procedentes de los estudios culturales, utilizando un estudio de caso en el que participa el alumnado universitario (Stake, 2005). El resultado responde a las perspectivas iniciales. Los futuros maestros y maestras de Primaria pueden favorecer el conocimiento del artefacto visual llamado alfabeto a través de imágenes realizadas por ellos mismos (Huerta, 2018).

### **1. Considerando las letras desde su posicionamiento educativo, visual y cultural.**

Reconocemos las deficiencias que provoca una ínfima formación en artes visuales entre quienes serán futuros docentes. Los profesionales de la educación artística tenemos la responsabilidad de transmitir valores, referencias y parámetros adecuados para generar entre nuestro alumnado un ambiente de confianza y exigencia, al tiempo que damos información sobre múltiples artefactos visuales (Giroux, 1990). Evidentemente, hemos de tener muy en cuenta las necesidades de nuestro alumnado a la hora de plantear estrategias de aprendizaje. Ciertos aspectos de calado cultural pertenecientes a prácticas cotidianas como son la tipografía, la caligrafía o el diseño de letras, deberían ser mejor valorados por parte de quienes estamos educando en artes visuales. Si conseguimos introducir las letras en las clases de arte, tanto desde la reflexión teórica como en los talleres de creación, estaremos fomentando un nuevo lazo de unión entre la tradición de las artes, las industrias culturales, aspectos del urbanismo, el grafismo informático, y especialmente las TIC (Domínguez, 2019). De este modo podremos acercarnos a ciertos intereses del alumnado, aprovechando tanto los aspectos históricos y patrimoniales como las temáticas más actuales vinculadas a las tecnologías (Rolling, 2017). Esto nos ayuda igualmente a mejorar los criterios de apreciación y observación de algunos productos visuales procedentes de las artes, el diseño, las tecnologías digitales, el urbanismo o los medios de comunicación.

### **2. El entorno de la ciudad también es un paisaje de letras**

Las calles de nuestras ciudades están repletas de documentos gráficos en los que las letras ocupan un lugar destacado, no solamente como texto verbal, sino también como registro gráfico y visual privilegiado (Alonso-Sanz, 2017). Cuando los diseñadores gestionan sus ideas y creaciones, realmente ponen a nuestro alcance sus piezas, que suelen nacer a partir de planteamientos comerciales.



**Figura 1** · La ciudad de la Habana, enmarcada en la compleja realidad de Cuba, no dispone de carteles publicitarios de productos de marcas multinacionales, pero sí de vallas con mensajes políticos. Algunos están diseñados con un planteamiento decididamente tipográfico, en este caso con letras en dos colores sobre un fondo monocromo. Fuente: propia.

**Figura 2** · Los llamados *no lugares* son espacios fronterizos en los que aspectos como el tiempo o el espacio parecen aletargarse. Los cementerios, auténticos *no lugares*, constituyen un magnífico escaparate tipográfico. En el cementerio de El Verano (Roma) está prohibido hacer fotos. Fuente: propia.

Habitualmente se trata de un modelo de producción en masa (pensemos en la M de McDonalds), objetos en los que fabricantes y creativos defienden sus posturas en forma de diálogo con el supuesto cliente (Careri, 2015). Al ofrecernos estos productos en el espacio público de la calle, dichos artefactos visuales mantienen un flujo comprometido con los usuarios (Benjamin, 2005), que somos los ciudadanos que transitamos por las calles (también cuando vamos en coche, autobús, metro o bicicleta). Carteles, letreros y grafitis configuran un poderoso engranaje tipográfico muy particular del entorno de la ciudad (Huerta, 2008).

Uno de los escenarios más fructíferos en el encuentro urbano con las letras son los carteles publicitarios. Tanto si son fijos como si se trata de *affiches* temporales (papeles pegados en una valla o sobre un muro), los carteles anuncian habitualmente productos y actividades, generando así un modelo de información que enriquece los cambios del paisaje urbano. Incluso en Cuba, un país en el que no se distribuyen carteles publicitarios de productos comerciales, podemos ver carteles oficiales en las calles, pintados a mano, en este caso de signo político o de carácter reivindicativo y social (Huerta, 2015) (Figura 1).

El encuentro con los letreros urbanos propicia una experiencia que podemos comparar con ciertos resortes que se activan en el usuario al visitar un museo (Vidagañ Murgui, 2016). Nuestra idea parte de que el museo no es únicamente un contenedor de piezas, protegido, mitificado, institucionalizado y geográficamente ubicado. Pensamos más bien que es la actitud del visitante la que propicia una experiencia significativa, tanto en el museo como fuera de él (Fontal, 2007). Si trasladamos esta idea de goce reflexivo al ciudadano que recorre la ciudad (la suya, o cualquier otra que visite), entonces eliminamos las barreras que mantienen al museo aislado de ciertas realidades sociológicas, y disponemos de un entorno público, como es la calle de la ciudad, para abastecer las necesidades de aprendizaje de cualquier persona (Said-Valbuena, 2019). Partiendo metodológicamente del análisis que elaboró Colette Dufresne-Tassé al clasificar los estudios que se realizan sobre los visitantes de museos, entendemos que nuestra propuesta estaría ubicada en el apartado 6 de las categorías definidas por la autora canadiense: estudios en los cuales se concibe al visitante a partir del goce y la satisfacción que le proporciona la experiencia (Dufresne-Tassé, 1995:247-8).

Además de concebir la ciudad como un espacio apto para el goce y el aprendizaje, proponemos que el paseante genere su propia catalogación al caminar por la ciudad. Atención a lo que propone Francesco Careri, quien establece una clara vinculación entre el caminar y la historia del arte, no únicamente en las parcelas donde la ciudad enseña sus encantos tradicionales (monumentos, plazas históricas, zonas comerciales), sino sobre todo en los denominados *no*

*lugares*, espacios ubicados en la frontera, parajes desaliñados, metáforas del abandono social (Careri, 2002) (Figura 2). Animamos al paseante de la ciudad a generar su propio discurso visual a partir de imágenes, de fotografías que realiza la persona interesada por su entorno. Frente a la tradicional imposición del espacio museístico, donde habitualmente se prohíbe hacer fotografías, el escenario urbano se ofrece ante nosotros como un paisaje permisivo, libre de cargas impositivas o restricciones castrantes. La facilidad que generan los dispositivos digitales permite convertir en imágenes aquello que detectamos. Al tiempo que registramos un momento vivido, un territorio descubierto, también decidimos de qué modo lo queremos plasmar, qué composición deseamos, y desde luego qué obviamos o destacamos.

Las prohibiciones forman parte de la iconografía popular. Expresiones como “Prohibido pegar carteles”, “Prohibido pasar”,... son utilizadas en repetidas ocasiones en los muros de nuestras ciudades. Como diseñadores nos fijaríamos en la manera de resolver la composición gráfica de dichos carteles. Pero desde el ámbito educativo podemos ocuparnos de aspectos tan distantes como los derechos de la ciudadanía, los espacios públicos y privados, el encanto que generan, o la información que transmiten (Figura 3).

Estamos muy expuestos al interés por los textos, ya que la tipografía está presente en cada paso que damos: los espacios que frecuentamos contienen textos en las paredes; los objetos que manipulamos contienen textos; y desde luego nos orientamos por los textos en las pantallas que manejamos en el ordenador, el móvil, o la televisión (Mirzoeff, 2006). Cualquiera que pretenda desarrollar algún tipo de trabajo escrito deberá tomar decisiones en lo referido al aspecto y la composición de las letras, ya que el uso del teclado del ordenador nos familiariza constantemente con la utilización de caracteres tipográficos.

A pesar del exceso con que se viene utilizando la tipografía en las pantallas, sorprende averiguar el escaso conocimiento que poseemos del alfabeto como forma cultural (Ramon, 2017). En la mayoría de los casos tampoco es habitual conocer hasta qué punto ha influido la forma de las letras en la historia, especialmente en los últimos cinco siglos, con el progresivo desarrollo de la imprenta y el grabado (Briggs & Burke, 2002), hasta llegar a los teclados y dispositivos móviles como una evolución lógica que ha seguido dicho proceso.

Quienes somos profesionales de la educación artística podemos abordar un planteamiento nuevo de la tipografía como argumento educativo, ya que la esencia fronteriza de la letra tipográfica (entre el lenguaje gráfico y el lenguaje verbal escrito) permite plantear una serie de procesos desde la transversalidad. Creemos que el momento actual propicia un mayor apoyo en el reconocimiento



**Figura 3** · Las tradiciones han marcado una convivencia peculiar entre tipografías y caligrafías. Desde instancias populares, en barrios tan reconocibles como La Boca, en Buenos Aires, se nos ofrece un auténtico manjar gráfico. Fuente: propia.

**Figura 4** · En temas de letras y signos gráficos es probable que no podamos distinguir entre una pieza interesante o un reclamo banal, ya que no se nos ha preparado al respecto. Algunos artistas han utilizado su gesto caligráfico para crear obras de arte. También en una ciudad como Montevideo encontramos paredes interesantes. Fuente: propia.

de la tipografía como un factor determinante de nuestros procesos de comunicación, sin descartar el potencial ideológico de la faceta estética que envuelve nuestra implicación (Duncum, 2008).

### **3. El primer paso consiste en formar adecuadamente al profesorado**

Tal y como vemos la situación precaria de la educación en artes, y contando con los cambios que se están produciendo en el escenario universitario, con vendría un acercamiento a la letra como elemento visual, accesible del mismo modo que lo puede ser el arte contemporáneo (Laddaga, 2006). El estudio de las letras podría constituir un material transversal, muy en la línea de lo que suele ocurrir en las enseñanzas de las artes visuales en la educación primaria y en secundaria, incluso en la docencia universitaria, incidiendo de manera muy especial en la formación del profesorado (Hernández, 2013). Creemos que el momento clave está en la formación inicial del profesorado, ya que conviene centrar el esfuerzo en un eslabón de la cadena, y éste es, sin duda, el más oportuno (Huerta, Domínguez & Barbosa, 2017).

Recordemos que en todos los planes de estudio oficiales conducentes a obtener el título de maestro, anteriores a 1970 cuando los estudios de magisterio entraron a la universidad, se valoraba decisivamente la pericia del formador a la hora de escribir. Incluso existía una asignatura propia llamada “Caligrafía” que era impartida por profesorado de dibujo. Desde la educación artística gestionamos los diferentes usos y estrategias de las imágenes, lo cual nos capacita para transmitir los valores gráficos de los textos escritos. Incluso en la actualidad, una de las funciones prioritarias de los maestros consiste en enseñar a leer y escribir a los más pequeños.

Si hace unas décadas un profesor de dibujo podía ayudar al futuro docente a conseguir cierta pericia en los materiales de escritura, por coherencia con la realidad actual, una persona que vaya a dedicarse a la educación necesitaría conocer una serie de aspectos esenciales relacionados con la tipografía, y por extensión el diseño gráfico. Teniendo en cuenta la presencia de la tipografía en las TIC, resultaría muy enriquecedor que cada docente conociese la historia y las reglas compositivas de los textos.

Resulta difícil llegar al alumnado de primaria si antes no se ha trabajado correctamente en la formación de formadores (Huerta, 2019). La ligereza con que se abordan habitualmente las temáticas relacionadas con la cultura visual no favorece algo tan deseable como una buena formación humanística de los educadores. Kathy Marzilli apunta hacia ciertos complejos de los propios educadores, que no se consideran especialistas en arte ni tampoco artistas, y que

temen no ser capaces de plantear bien sus clases de arte. La autora sugiere que sean los colegas, el profesorado especialista, los educadores de museos, quienes animen a maestros y profesores a mejorar los usos educativos del aprendizaje de las artes. También las propuestas en el aula pueden favorecer una mayor confianza y acercamiento hacia la práctica artística.

Si bien a la mayoría de los profesionales de la educación les gusta leer y ampliar su capital cultural en muchísimos aspectos, en pocas ocasiones se les permite indagar en la componente visual de las letras y el alfabeto, lo cual no deja de ser grave si tenemos en cuenta que el alfabeto y los números son sus materias primas de comunicación. A los educadores no se les ofrece información sobre letras, caligrafías y tipografías. Aquello que conocen lo adquirieron de forma casual o por curiosidad propia. Pero con esto no hay suficiente, ya que dejamos al arbitrio personal un aspecto esencial de la capacitación visual.

Conviene transmitir a quienes educan nociones imprescindibles para su trabajo: el conocimiento de la historia, la evolución social y cultural, los factores técnicos y también las pautas ideológicas que han marcado los signos de la escritura, para poder así entender mucho mejor el actual uso de las tecnologías de la información. El lugar en el cual debería empezar esta renovación del interés por la tipografía son las aulas universitarias en las que preparamos a los futuros maestros, así como en los cursos de actualización y especialización que se ofrecen a los docentes en ejercicio. También al impartir cursos sobre esta temática a profesorado con experiencia -en clases de actualización y perfeccionamiento- hemos obtenido muy buenos resultados. Comprobamos que se sienten mucho más cómodos y seguros al indagar en aspectos como las letras o las ciudades, ya que se trata de ámbitos conocidos que no causan rechazo o incomodidad.

Las instituciones deberían asumir el reto de formar mejor a los maestros en aquello que les es más propio: el alfabeto, las letras. Más allá de los significados verbales de las palabras, las letras esconden un código gráfico y simbólico que enlaza directamente con nuestro patrimonio cultural (Huerta, 2008). No basta con descifrar el contenido. La presentación de los textos adquiere valor adicional cuando, permite engarzar al resto de las disciplinas. Precisamente los textos científicos son los que necesitan un mejor diseño para clarificar sus enseñanzas gráficamente.

#### **4. Letras que son futuro y que vienen de lejos**

El profesorado actual se formó manejando escrituras manuscritas, mientras que actualmente los más pequeños manejan ya el teclado del ordenador o del teléfono móvil incluso antes de tener la suficiente pericia como para escribir con un lápiz o un bolígrafo sobre un papel. En este sentido, la caligrafía va

cediendo el paso a los caracteres tipográfico-informáticos a pasos agigantados. Al futuro profesorado (que en este momento vive una transición de lo analógico a lo digital) se le ha de preparar desde una posición muy permeable a estas cuestiones, que enlazan con otros aspectos laborales y sociológicos (Mirzoeff, 2003).

Conocemos las letras. Pero sabemos poco de ellas. ¿Por qué motivos rige el orden alfabético? ¿Qué países disponen de la letra ñ en su teclado? ¿Cómo se decidió que la figura de las letras estuviese arriba a la izquierda en las teclas del ordenador? ¿Qué ocurre con los teclados de países como Rusia, China, Israel, India o Arabia Saudita, donde usan otros modelos de escritura? Todas estas cuestiones traslucen un auténtico desconocimiento del código que tanto nos sirve para comunicarnos, instrumento visual que la ciudad luce en todos sus rincones. Los profesores de educación artística solemos confiar bastante en nuestra intuición, ya que se nos ha inculcado un espíritu creativo para resolver problemas de índole artística (intuición que escruta Paul Duncum). Para conseguir que este tipo de conocimiento llegue a las aulas hemos de intentar que los futuros docentes se impliquen al respecto.

Kathy Marzilli ha estudiado el grado de aprensión e insatisfacción que sienten buena parte de los maestros ante la enseñanza de las artes. Al tratarse de profesionales de la educación no especializados en artes, la necesidad de tener que impartir materias artísticas les provoca un profundo malestar. La autora revela en su estudio que esta ansiedad de los educadores parte de su supuesta incompetencia en temas de arte. Somos conscientes de la evidencia de los argumentos trazados por Marzilly (2008). En nuestras clases de formación a futuros maestros, hemos comprobado que facilita mucho el acercamiento de los maestros al arte el hecho de introducir la caligrafía y las letras tipográficas como tarea de estudio y apropiación (Figura 4).

Al preguntar a los futuros maestros su vinculación con el arte, Marzilli obtiene por respuesta la frase: “yo no soy un artista, no sé dibujar”. Nosotros gestionamos este problema inicial derivándolo hacia una segunda pregunta: -¿Sabéis escribir? La respuesta del alumnado es rotunda y gratificante: “Sí, claro que sabemos escribir”. A partir de aquí, se suceden los ejercicios en los que el dibujo y las escrituras caminan parejos. Precisamente así se superan los miedos y temores iniciales. Este proceso reclama un planteamiento más generoso a la hora de tratar aspectos de índole cultural tan esenciales como las letras o los signos gráficos. Ello repercute en el conocimiento del grafismo de las letras, redundando en la capacidad de dibujar tanto del alumnado como de sus maestros.

Habida cuenta que existe desencuentro entre los intereses del alumnado y aquello que es transmitido por sus profesores (generaciones distintas,

analógicos y digitales), nos planteamos la posibilidad de utilizar la tipografía como material permeable, elemento gráfico transmisor de múltiples contenidos, apto para generar un acercamiento entre aquello que atrae a los jóvenes y lo que puede aportar cada docente de sus propios conocimientos y experiencias. Las letras permiten reflexionar sobre la ciudad, evaluando aspectos de índole local frente a perspectivas globales, lo cual nos permite una reconsideración crítica de aspectos como la creatividad o las identidades en educación artística.

### **5. Observar a los educadores ante la propuesta de diseñar un exlibris**

Para el presente estudio centramos nuestra atención en la experiencia llevada a cabo con un grupo de alumnado universitario de la asignatura optativa “Propuestas didácticas en educación artística”. Se trata de cien estudiantes (mayoritariamente mujeres), divididos en dos grupos, procedentes de la mención Arte y Humanidades, una especialidad que se imparte en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València. El alumnado desconoce aspectos básicos de composición gráfica o cuestiones elementales sobre el lenguaje de la imagen (a excepción de seis alumnas que cursaron el Bachillerato Artístico). Se les plantean cinco proyectos, que han de desarrollar a lo largo de un cuatrimestre (el tiempo de que disponen para la materia). Las primeras clases del taller resultan un tanto complejas, ya que los estudiantes no se conocen entre sí, a pesar de estar en tercer curso. Es precisamente en este año cuando refuerzan sus lazos al elegir la especialidad de la mención de Arte y Humanidades. La mayoría no están familiarizados con el conocimiento de las artes visuales. Estas carencias iniciales se evidencian en un cuestionario anónimo que se les pasa el primer día. En dicho cuestionario se comprueba que prácticamente nunca (en los niveles educativos por los que han pasado) se les había hablado de arte y diseño, y mucho menos de tipografía. Desconocen el valor del diseño, y no son conscientes de que todo lo que tienen a su alrededor está diseñado.

Tras un mes de taller, este mismo alumnado presenta los resultados de su primer trabajo. El proyecto titulado “Identidades” consiste en realizar un diseño propio de exlibris, es decir, concretar con un texto mínimo (su nombre) y una imagen (aquello que realmente les gusta) un diseño gráfico en el que se sientan reconocidos (Figura 5). Al principio detectamos mucha inseguridad. Incluso les resulta complicado tener que decidir una imagen representativa de su forma de ser. Posteriormente se proyectan los resultados en una sesión en la que participa todo el grupo.

Observar y describir la propia identidad mediante el diseño de un exlibris conlleva la aceptación de los mensajes gráficos que nos llegan desde todos



**Figura 5** · Se prepara inicialmente al alumnado con una serie de sesiones teóricas, para posteriormente pasar al taller de forma que asuman nociones básicas sobre dibujo, arte, y tipografía. Exlibris diseñado por la alumna Miriam Ibáñez Esplugues. Fuente: propia.

**Figura 6** · Los animales y las figuras de monstruos imaginarios son uno de los motivos más utilizados por el alumnado para hacer sus diseños. Exlibris diseñado por el alumno Pepe Torres Cañamero. Fuente: propia.

**Figura 7** · El uso de las letras como elementos decorativos, o bien simulando ramas o flores, es otra de las constantes. Exlibris diseñado por la alumna Laura Vidal. Fuente: propia.

(Figura 6, Figura 7). En las clases hablamos de diseñadores y de artistas visuales que utilizan textos en sus obras. Desde Xavier Mariscal hasta Patricia Bolinches, explicamos los trabajos de diseñadores gráficos de distintas épocas, y por supuesto actuales. Para analizar los mecanismos del diseño podemos utilizar tanto la reflexión teórica como crear nuestras propias imágenes. De este modo el alumnado desarrolla una nueva lectura sobre el diseño observando con más detenimiento su entorno. Al conocerlo mejor, gestionamos nuestra relación crítica con aquello que nos rodea (Freire, 2015).

Hemos comprobado que nuestros estudiantes han llegado a “redescubrir” su propia identidad cuando participan en esta tarea. Se trata de utilizar las referencias identitarias que ya conocen, pero también hablarles de referencias del mundo del arte, que habitualmente desconocen. Explicamos en clase la obra de artistas actuales y de todos los tiempos que utilizan los textos en su obra, como puedan ser Jenny Holzer, Barbara Kruger, Robert Indiana, Jasper Johns, o Ian Hamilton Finlay. Este acercamiento a la tipografía creativa y el uso de letras desde las artes es una forma de reivindicación del patrimonio (Csikzentmihalyi, 1990). Con estas propuestas generamos procesos en torno al patrimonio cultural desde una dimensión emotiva, sin perder de vista aspectos sociológicos y culturales (Sancho-Gil y Hernández, 2018).

El alumnado coincide en calificar la propuesta como *positiva* o *muy positiva*. Nunca antes habían trabajado con esta metodología. Una alumna reconoce: “me parece un buen método porque así captas mejor la idea del trabajo y no sólo te dedicas a hacerlo”. O bien: “antes me centraba únicamente en lo que quería plasmar, sin darle importancia a aspectos ideológicos o culturales”. En la mayoría de las encuestas se destaca que “me ha ayudado a conocer mejor mi propia identidad” (Irwin & O’Donoghue, 2012).

Al preguntarles sobre la capacidad creativa o comunicativa de la propuesta, una alumna responde: “ahora me parece que soy un poco más artista, intento captar cosas de mí que antes ni tan sólo percibía”. Y también en un sentido más sociológico: “Me llama la atención la cantidad de dibujos bonitos que han realizado mis compañeras”. Un alumno reconoce el descubrimiento: “Nunca antes se me había ocurrido reflexionar con imágenes sobre mi propia identidad”. Una alumna se reencuentra: “He tenido la oportunidad de sacar mi vena artística, que no conocía”. Y otra reconstruye las intenciones: “Al diseñar pretendía transmitir lo que realmente me gusta”.

El cuestionario anónimo, como instrumento de análisis y evaluación de la propuesta, nos ha ayudado a redefinir numerosos aspectos: la relación del alumnado con el grupo de clase, sus vinculaciones personales en relación al



**Figura 8** - En algunos casos resulta evidente su pasión por un determinado movimiento artístico, como pueda ser el modernismo, en combinación con el Art Déco. Exlibris diseñado por la alumna Iris Richart García. Fuente: propia.

**Figura 9** - Algunos alumnos realizan grafitis como experiencia artística, y trasladan al exlibris esta actividad, utilizando el recurso del bote de spray como argumento visual. Exlibris diseñado por el alumno Víctor Pérez. Fuente: propia.

conjunto, y desde luego su contacto con el arte y con la producción artística. También el cuaderno de clase, a modo de portafolio, en el que cada alumno va anotando sus impresiones, aparecen retratadas las experiencias vividas en la práctica: "En este ejercicio tenía la intención de disfrutar, y así ha sido".

Cuando la experiencia resulta gratificante, los sentimientos de satisfacción afloran: "me ha gustado la libertad creativa que daba el ejercicio". Sin perder de vista los logros técnicos y expresivos: "me ha aportado un mayor conocimiento de las técnicas del dibujo", "me ha despertado el gusanillo y ahora estoy haciendo dibujos". Es importante que el alumnado universitario pueda contar con este tipo de propuestas curriculares (Huerta, 2004). Especialmente quienes no estudian para profesionales del arte o el diseño gráfico (Wexler, 2007).

## 6. Diseñar letras para elaborar un discurso sobre la propia identidad

Al realizar este ejercicio el alumnado detecta sus posibilidades creativas, pero también comprende que aquello que le caracteriza a nivel personal puede convertirse en un signo de unión con el resto de personas con quienes comparte su vida (Figura 8, Figura 9). Esta acepción de la identidad como lugar de encuentro la define muy bien Kwame Anthony Appiah: *Si queremos vivir juntos en armonía, es fundamental que podamos mantener debates sensatos sobre aquellos asuntos que agitan profundamente nuestras pasiones* (Appiah, 2019: 16). Al trabajar a partir de las formas de las letras recordamos el concepto de artesano que Richard Sennett define como persona que "representa en cada uno de nosotros el deseo de hacer algo bien, concretamente y sin ninguna otra finalidad" (Sennett, 2013: 181). Observar y aprender de quienes hacen bien las cosas significa querer mejorar en las propias tareas e ilusiones. Utilizar las letras como imágenes supone hibridar lenguajes que contienen equilibrios constantes de información visual y códigos verbales (Huerta, 2013).

La investigación en educación artística está tomando nuevos derroteros, al igual que la formación de docentes en artes. A las propuestas de *A/R/Tography* (Irwin & O'Donoghue, 2012) y *Arts-Based Educational Research* (Rolling, 2017) se unen una serie de nuevos paradigmas que transforman y superan el tradicional panorama pedagógico de las artes visuales. La cultura visual supone un paradigma valioso entre quienes elaboramos discursos educativos desde las artes y el diseño. Si las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas por el *DBAE Discipline-Based Art Education* impulsado por Elliot W. Eisner, donde predominaba el uso de obras de arte de la tradición occidental, con la irrupción de los conceptos de la cultura visual se abre este concepto a todos los artefactos visuales. Podemos redescubrir las posibilidades pedagógicas, artísticas y

culturales de los objetos cotidianos, como el alfabeto. Pero además, introduciendo la tipografía, así como el estudio y el uso de las letras, tenemos la oportunidad de utilizar estos elementos para el acercamiento a realidades educativas como la inclusión o el respeto a la diversidad sexual (Groupe, 1992).

Utilizamos como referente las pedagogías críticas, una forma de trabajo cooperado entre instituciones sociales y sujetos que trabajan con herramientas pedagógicas como materia prima de activismo (Desbordes de la Cultura, 2017). Desde una perspectiva crítica (Carr & Kemmis, 1988), las imágenes se convierten en elementos de uso social con un poder ilimitado. Urge conocer el poder de las imágenes, repensar sus usos y adecuarlas a nuestras necesidades (Benjamin, 2003). Para ello nos apropiamos de la cultura visual, que ha transitado desde la academia a la escuela mediante transformaciones y controversias, utilizando las imágenes cotidianas como elementos centrales, estimulando la creación artística y la apreciación crítica de las artes, aportando un marco epistemológico y metodológico que permite construir modos de narrar experiencias de relación pedagógica.

Necesitamos captar la atención del alumnado a través de propuestas innovadoras y sugerentes, para lo cual manifestamos nuestro deseo de integrar las artes y el diseño en el currículum educativo, teniendo en cuenta que en el ámbito anglosajón no existen diferencias radicalizadas entre artes y diseño, ni tampoco se separan como campos específicos al educar en dichas especialidades. Como profesorado de educación artística podemos elaborar un discurso que aglutine todas las artes visuales, incluyendo el diseño, el cine, los videojuegos, por supuesto las tradicionalmente llamadas bellas artes, y en general todo lo que se refiera a la cultura visual (Even-Zohar, 1990). En ese sentido, las imágenes de las letras nos ofrecen un paisaje revelador de inmensas posibilidades, de modo que las letras del cine posibilitan un contacto directo con los audiovisuales (Huerta, Alonso-Sanz & Ramon, 2019).

Si exigimos una mayor formación en artes para toda la ciudadanía es porque anhelamos una sociedad más justa, más culta, más exigente y más equitativa. Hablar en clase sobre arte y diseño contemporáneo supone que el alumnado asuma estas cuestiones como algo cercano a su realidad. Explicar el trabajo actual de diseñadores y artistas permite conocer igualmente las inquietudes estéticas del alumnado. Conviene ampliar el contacto personal con profesionales que trabajan desde la creación artística, animándoles incluso a visitar nuestras aulas (Figura 10). El diseño y las imágenes invaden nuestras vidas y generan los imaginarios que manejamos. Estamos rodeados de objetos diseñados, por lo que resultaría positivo analizar esta realidad en el aula (Barthes,



**Figura 10** · Al finalizar el ejercicio creamos un mural con todos los exlibris diseñados en clase. El hecho de ver sus trabajos en conjunto ratifica la validez de la actividad como trabajo realizado en grupo. Fuente: propia.

1986). Descifrar los mensajes visuales significa estudiarlos desde de su propia realidad, aprovechando las características del entorno para comprender mejor todo lo que nos aportan. Una apropiada formación estética resulta beneficiosa en muchos sentidos, tanto desde el punto de vista del fomento de la creatividad como desde la perspectiva del goce estético.

Las generaciones más jóvenes están hiperconectadas. Sus usos tecnológicos responden a un contacto indiscriminado con imágenes y otros códigos visuales. La brecha social, económica, cultural y educativa que abre la marginación tecnológica provoca un distanciamiento que aumenta entre quienes disponen de dispositivos tecnológicos y quienes no tienen acceso a ellos. Si a este tipo de discriminaciones añadimos la discriminación por motivos de diversidad sexual, de género, de clase, funcional o de religión, entonces se genera una doble marca que impide a muchas personas poder acceder de forma libre y equitativa a los nuevos escenarios tecnológicos. Superar los obstáculos que imprime la desigualdad solamente es posible desde disidencias como la ironía, el escepticismo o la originalidad (Zafra, 2017). Podemos usar la creatividad para combatir la incomprensión social, la desazón legislativa o las injusticias sociales. Para ello utilicemos las imágenes, y en este caso las imágenes del alfabeto, tanto del legado popular como de las tradiciones artísticas de todos los tiempos y culturas.

## Conclusiones

La experiencia de la identidad personal, abordada desde su riqueza tipográfica, está emparentada con el goce y el aprendizaje. De forma similar a lo que experimentamos en la visita al museo creando acciones significativas (Hooper-Greenhill, 1994), nuestra actitud al inspeccionar nuestra propia identidad se puede articular en relación a los textos que cubren el entramado urbano. Para conseguir ciudadanos reflexivos y críticos, proponemos un análisis que va de lo personal a lo social como una práctica estética, y la creación de diseños como acción de índole artística (Giroux, 2013).

Las letras, desde la caligrafía hasta la tipografía, deberían considerarse un material gráfico importante, conocido y utilizado por los docentes para educar a los futuros ciudadanos. Para que este interés llegue a las nuevas generaciones, consideramos la formación de educadores como un eslabón decisivo en la cadena formativa. De esta manera, la escritura entendida como dibujo y representación facilita la práctica de actividades artísticas, desde las cuales resulta mucho más fácil acercar al arte al alumnado universitario. Esto lo hemos podido comprobar en base a un estudio cualitativo hecho a un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados positivos que ofrece la práctica del diseño para reflexionar sobre la identidad, nos permite repensar nuestro papel social, cultural y educativo.

Hablamos de renovar aspectos de la enseñanza a partir de la utilización del valor artístico y visual del alfabeto. Consideramos que el alfabeto, en su versión gráfica, no está suficientemente aprovechado como recurso educativo. Se puede visitar el alfabeto desde su perspectiva visual, transitarlo, replantearlo y reconstruirlo. En la maraña del aparataje visual que determina el diseño de escrituras, las letras nos sirven como punto de apoyo, piedra angular del redescubrimiento. Los letreros y otras inscripciones nos atraen al tiempo que delimitan una situación geográfica en el espacio. Las TIC contribuyen a la redefinición de lo escrito: pantallas, imágenes, videos, información. Se trata de adecuar la tecnología de la que disponemos a las nuevas necesidades del aprendizaje. Convertimos el alfabeto en un nuevo territorio simbólico. Del mismo modo que los pastores de Laconi, en Cerdeña, todavía hoy denominan a los menhires “*perdas litteradas*”, es decir “piedras de letras”, ya que en ellas se hallan inscritas figuras simbólicas, señales mediante las cuales se escribía el territorio (Careri, 2002: 54), para nosotros también tendrán una fuerte carga simbólica las inscripciones urbanas, tanto si se trata de una humilde señal de tráfico, como si el texto ha llegado a convertirse en escultura pública.

Desde hace unos años se ha incrementado la responsabilidad de los

educadores. Ahora ya se le exige a la escuela que resuelva problemáticas más allá de los márgenes estrictamente educativos, pero es muy probable que en el futuro este tipo de exigencias vaya en aumento. Aunque la escuela no puede hacer frente a tantas expectativas, sí que cabría la posibilidad de mejorar los espacios de relación, tanto entre sus principales participantes (educadores, alumnado), como en su acercamiento a los retos que viene planteando el nuevo siglo (tecnologías, ciudades, identidades emergentes, globalización). En materia de arte pasa por acercarse al arte contemporáneo, y desde aquí transitar hacia el resto de las épocas que nos han legado un patrimonio artístico. Sin salir de esta propuesta, convertir las letras en argumento educativo, dotándolas de carga estética, al tiempo que se desmenuzan sus engranajes formales, simbólicos, políticos y económicos.

Disponemos de un verdadero museo imaginario tejido con las redes del alfabeto. Esta es una invitación al paseo tipográfico, un puente hacia la riqueza persuasiva de la comunicación visual. Desde pequeños nos enseñaron a leer, a escribir, a interpretar los textos. Pero la eficacia de las letras va más allá de su mero significado verbal, y deberíamos estar atentos a las repercusiones creativas que acaban teniendo en el paisaje educativo estas formas legibles que son los letreros.

## Referències

- Alonso-Sanz, A. (2017). Repensando tres entornos educativos consolidados. *Artseduca*, 18, 79-99. ISSN: 2254-0709.
- Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad*. Barcelona: Taurus. ISBN: 978-84-306-2226-9.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós. ISBN: 97888449322327.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca. ISBN: 968-7943-48-3.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal. ISBN: 978-84-460-1901-5.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus. ISBN: 84-306-0479-0.
- Dos Reis, J. (2016). "Fonte tipográfica Clarim Fonética: um tipo de letra ao som da língua portuguesa." In Queiroz, João Paulo (Org.) *Novos lugares para a educação artística: o V Congresso Matéria-Prima*, 395-405. Lisboa: Cieba. ISBN. 978-989-8771-44-5.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili. ISBN 9788425225987.
- Careri, F. (2015). *Stalker /Savorengo Ker. Dal campo nomadi alla casa di tutti*. Linaria: Roma. doi: 10.978.88907017/40 ISBN: 9788890701740.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. ISBN: 84-270-1182-2.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust. ISBN: 9780892361564.
- Desbordes de la Cultura (2017). *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat*. Barcelona: Pol·len Edicions. ISBN: 9788416828203.
- Domínguez, R. (2019). *Entornos personales de aprendizaje en la formación de docentes de secundaria de la especialidad de Dibujo*. Tesis doctoral. Universitat de València.

- Dufresne-Tassé (1995). "Andragogy (adult education) in the museum: A critical analysis and new formulation", en Hooper-Greenhill, E. (ed.), *Museums, media, message*. New York: Routledge, 245-259. ISBN: 9780415198288.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135. ISSN: 0039-3541.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory, *Poetics Today*, 11 (1), 9-26. ISSN 0333-5372
- Fontal, O. (2007) "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial", en Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón, Trea, pp. 27-52. ISBN: 849-7042-2883.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN: 968-23-2069-0.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. ISBN 9788475095882.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto, *Truthout*. ISSN: 1853-1318.
- Groupe µ (1992). *Traité du signe visuel: Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil. ISBN: 9782020129855.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria, *Visualidades*, 11, 2, 73-91. ISSN: 2317-6784.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. Londres: Routledge. ISBN: 0415068576.
- Huerta, R. (2004). "Sangre o tinta. La tipografía como argumento liminar para una educación artística", en *Ponencias Primer Congreso de Tipografía*, València, ADCV, 178-186.
- Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. València: PUV. ISBN: 978-84-370-7149-7.
- Huerta, R. (2013). La tipografía en el cine: análisis de cabeceras y créditos de películas como estrategia educativa desde la cultura visual. *Archivo de Arte Valenciano*, 94, 351-366. ISSN: 0211-5808.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC. ISBN: 9788490645840.
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Barcelona: Egales. ISBN: 978-84-16491-61-2.
- Huerta, R. (2018). Miradas urbanas del profesorado iberoamericano desde la cultura visual. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 55-76. doi: <https://doi.org/10.111144/Javeriana.m10-21.mup> ISSN: 2027-1174.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC. ISBN: 9788491805526.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. València: PUV. ISBN: 978-84-9134-001-0.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (eds.) (2018). *Investigar y educar en diseño*. València: Tirant lo Blanch. ISBN: 9788417203894.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. & Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R., Domínguez, R. y Barbosa, A. M. (2017). Investigar para educar en diseño y otras urgencias de la educación artística. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 10-23. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.8.10790> ISSN: 1695-8403 / e-ISSN: 2254-7592.
- Irwin, R.; O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236. ISSN: 1476-8062.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. ISBN: 978-84-92857-25-8.
- Marzilli, K. (2008). Attitudes of Preservice General Education Teachers toward Art. *Visual Arts Research*, 34 (1), 53-62. ISSN: 07360770.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro. ISBN 9788449313905.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79. ISSN: 1470-4129.

- Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53. ISSN 2254-0709.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford, 493-510. ISBN 9781462540389.
- Said-Valbuena, W. (2019) Prefigurar, co-crear, entretrejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 111-129. DOI: 10.5209/ARIS.59369 ISSN: 1131-5598.
- Sancho-Gil, J. M.; Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, artíc. 4, 31-01-2018 DOI: 10.6018/red/56/4 ISSN 1578-7680.
- Sennett, R. (2013). *El artesano* (2013) Barcelona: Anagrama. ISBN: 9788433962874.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. ISBN: 9788471124227.
- Vidagañ Murgui, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. Tesis doctoral. Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/56166>.
- Wexler, A. (2007). "Museum Culture and the Inequities of Display and Representation", *Visual Arts Research*, 33 (1), 25-33. ISSN: 07360770.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama. ISBN: 978-84-339-6417-5.

Revista **MATÉRIA-PRIMA**, Práticas Artísticas  
no Ensino Básico e Secundário  
Volume 7, número 2, maio-agosto 2019,  
ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829  
Ver arquivo em > <http://materiaprima.fba.ul.pt>

Revista internacional com comissão científica  
e revisão por pares (sistema *double blind review*)

Faculdade de Belas-Artes da Universidade  
de Lisboa & Centro de Investigação  
e de Estudos em Belas-Artes

**Revista indexada nas seguintes  
plataformas científicas:**

- QUALIS 2019: A3
- Latindex (catálogo) >  
<http://www.latindex.unam.mx>
- DOAJ / Directory of Open Access Journals  
> <http://www.doaj.org>
- EBSCO host > <http://www.ebscohost.com>
- Academic Onefile >  
[http://latinoamerica.cengage.com/rs/  
academic-onefile](http://latinoamerica.cengage.com/rs/academic-onefile)
- CiteFactor, Directory Indexing of International  
Research Journals > <http://www.citefactor.org>
- GALE Cengage Learning — Informe Académico  
> <http://www.cengage.com>
- MIAR (Matriz de información para la evaluación  
de revistas) > <http://miar.ub.edu>
- Open Academic Journals Index  
> <http://www.oaji.net>
- SHERPA / RoMEO > <http://www.sherpa.ac.uk>
- SIS, Scientific Indexing Services >  
<http://sindex.org/>
- CNEN / Centro de Informações Nucleares,  
Portal do Conhecimento Nuclear LIVRE!  
> [http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/  
inicial.asp](http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre/<br/>inicial.asp)
- ROAD Directory of Open Access Scholarly  
Resources > <http://road.issn.org/en>

**Periodicidade:** quadrimestral  
**Revisão de submissões:** arbitragem duplamente  
cega por Pares Académicos  
**Direção:** João Paulo Queiroz  
**Divulgação:** Isabel Nunes  
**Logística:** Lurdes Santos, Conceição Reis, Rosa Loures  
**Gestão financeira:** Isabel Vieira, Carla Soeiro  
**Propriedade e serviços administrativos:**  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de  
Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos  
em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional  
de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal  
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689  
**Crédito da capa:** Do artigo de Ricardo Guerreiro  
de Campos  
**Projeto gráfico:** Tomás Gouveia  
**Paginação:** Tomás Gouveia  
**Depósito legal:** 361793/13  
**ISSN (suporte papel):** 2182-9756  
**ISSN (suporte eletrónico):** 2182-9829



**Aquisição de exemplares, assinaturas e permutas:**

**Revista Matéria-Prima**

Faculdade de Belas-Artes da Universidade  
de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos  
em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional  
de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal  
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689  
**Mail:** congressomateriaprima@gmail.com

## **Conselho Editorial / Pares Académicos**

### **Pares académicos internos:**

ANA SOUSA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ANA PAULA CAETANO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

ANA PAZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

ANTÓNIO PEDRO FERREIRA MARQUES

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ANTÓNIO TRINDADE

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

ARTUR RAMOS

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

HELENA CABELEIRA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

HELENA BARRANHA

Universidade de Lisboa, Instituto Superior Técnico, Portugal.

ELISABETE OLIVEIRA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Portugal.

ILÍDIO SALTEIRO

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JOÃO PAULO QUEIROZ

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JOÃO CASTRO SILVA

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

JORGE RAMOS DO Ó

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

LUÍS JORGE GONÇALVES

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

MARGARIDA CALADO

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Portugal.

MARTA ORNELAS

Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA), Portugal.

SARA BAHIA

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), Portugal.

### **Pares académicos externos:**

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, Pernambuco, Brasil.

ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil.

ANA MARIA ARAÚJO PESSANHA

Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

ANALICE DUTRA PILLAR

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

BELIDSON DIAS

Universidade de Brasília (UNB), Brasil.

CATARINA MARTINS

Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Portugal.

CHRISTINA RIZZI

Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

CONSUELO ALCIONI BORBA

DUARTE SCHLICHTA

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

ERINALDO ALVES NASCIMENTO  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

FERNANDO MIRANDA  
Universidad de la República, Instituto Escuela  
Nacional de Bellas Artes (UdeLaR), Uruguai.

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade  
de Educação, Brasil)

IRENE TOURINHO  
Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil.

ISABELA NASCIMENTO FRADE  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
(UERJ), Brasil.

JOCIELE LAMPERT  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
(UDESC), Brasil.

JOSÉ CARLOS DE PAIVA  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade  
do Porto (FBAUP), Portugal.

LEONARDO CHARRÉU  
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico  
de Lisboa, Portugal.

LÚCIA PIMENTEL  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG), Brasil.

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul (UFRGS), Brasil.

MARÍA ACASO LÓPEZ-BOSCH  
Universidad Complutense de Madrid  
(UCM), Espanha.

MARIA CRISTINA DA ROSA  
Fundação Universidade do Estado de Santa  
Catarina (UDESC), Brasil.

MARÍA JESÚS AGRA PARDIÑAS  
Universidad de Santiago de Compostela,  
Espanha.

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA  
Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM), Brasil.

MARTA DANTAS  
Universidade Estadual de Londrina, Paraná  
(UEL), Brasil.

MIRIAN CELESTE MARTINS  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
(São Paulo), Brasil.

PALOMA CABELLO PÉREZ  
Universidad de Vigo, Espanha.

REJANE COUTINHO  
Universidade Estadual Paulista  
(UNESP, Campus São Paulo), Brasil.

RICARD HUERTA  
Universitat de València, Espanha

RICARDO MARÍN VIADEL  
Facultad de Bellas Artes, Universidad de  
Granada, Espanha.

RONALDO OLIVEIRA  
Universidade Estadual de Londrina,  
Paraná (UEL), Brasil.

SANDRA PALHARES  
Universidade do Minho, Instituto de Educação.

TERESA DE EÇA  
i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design  
e Sociedade (FBAUP), Portugal.

TIAGO ASSIS  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade  
do Porto (FBAUP), Portugal.

UMBELINA BARRETO  
Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul (IA-UFRGS), Brasil.

<b>Índice</b>	<b>Index</b>	
<b>1. Editorial</b>	<b>1. Editorial</b>	12-17
<b>Arte e viagem: haverá filosofia num cacilheiro?</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	<b>Art and journey: Is there philosophy on a ferry?</b> JOÃO PAULO QUEIROZ	12-17
<b>2. Artigos originais</b>	<b>2. Original articles</b>	20-221
<b>Las letras del alfabeto como imaginario visual inclusivo en la formación de docentes en Educación Primaria</b> RICARD HUERTA	<b>Letters of the Alphabet as Inclusive Visual Imagery in Teacher Training for Primary School</b> RICARD HUERTA	20-40
<b>Reverberações e [re]invenções da paisagem em GUIGNARD: olhares, impressões e vertigens sobre OURO PRETO no Colégio Pedro II</b> ALEXANDRE H. M. GUIMARÃES	<b>Reverberations and [re] inventions of the landscape in GUIGNARD: looks, impressions and vertigo of Ouro Preto in Colégio Pedro II</b> ALEXANDRE H. M. GUIMARÃES	41-54
<b>Competências Transversais do Ensino Artístico para os Jovens do Século XXI: investigação-ação numa turma de 7º ano</b> VIVIANA CARVALHO & ELSA PEREIRA	<b>Transversal competencies in the teaching of Visual Arts for (young) students of the 21st Century: An experimental study with a 7th grade class was used as an experimental class</b> VIVIANA CARVALHO & ELSA PEREIRA	55-67
<b>Coaching didático-artístico: projeto piloto educação continuada de professores primários</b> ANA-VANESSA LUCENA	<b>Didactic-artistic coaching: pilot project on of continuous training elementary school teachers</b> ANA-VANESSA LUCENA	68-84
<b>O Cérebro e o Mar: Criação de infografias com crianças do 3º ano do EB relevando a importância da educação para a ciência e da educação pela arte no processo educativo</b> TERESA FREDERICA VALSASSINA HEITOR, MARIA DE JESUS FERREIRA & RITA COELHO	<b>The brain and the sea: creating Infographics with children of the 3rd year: Emphasizing the importance of Education for science and Education by Art in the Educational process</b> TERESA FREDERICA VALSASSINA HEITOR, MARIA DE JESUS FERREIRA & RITA COELHO	85-95

<b>Perspetivas cruzadas sobre a prática da pintura: transdisciplinaridade em contexto de educação artística</b> TERESA MATOS PEREIRA & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS	<i>Cross perspectives on the practice of painting: transdisciplinarity in the context of artistic education</i> TERESA MATOS PEREIRA & JOANA ISABEL GAUDÊNCIO MATOS	96-109
<b>Corpo-Arquivo ou a infância como obra</b> RICARDO GUERREIRO CAMPOS	<i>Body-Archive or childhood as a creation work</i> RICARDO GUERREIRO CAMPOS	110-120
<b>O eros pedagógico e a educação em artes visuais: apontamentos em filosofia da educação</b> TAUANA MACEDO DE BRITTO PEREIRA E PARREIRAS & MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDÉZ MÉNDEZ	<i>The pedagogical eros and the education in the visual arts: notes in the philosophy of education</i> TAUANA MACEDO DE BRITTO PEREIRA E PARREIRAS & MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDÉZ MÉNDEZ	121-128
<b>A Melhor Oferta de Paz: Leilão Beneficente de trabalho dos alunos</b> RUTH BLAUD POMAR	<i>The Best Peace Offer</i> RUTH BLAUD POMAR	129-139
<b>Contação de histórias em jogo: dados poéticos como potência</b> SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA & MIRIAN CELESTE MRTINS	<i>Storytelling at stake: poetic data as power</i> SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA & MIRIAN CELESTE MRTINS	140-148
<b>A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de arte na sala de aula</b> JOÃO BERNARDO DE OLIVEIRA NETO & MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS	<i>Appropriation: a tool to use the work of art in class</i> JOÃO BERNARDO DE OLIVEIRA NETO & MARIA CONSTANÇA VASCONCELOS	149-161
<b>A compreensão e representação do espaço em crianças do 1.º ano</b> INÊS DOS SANTOS RUFINO	<i>Space comprehension and representation in 1st grade children</i> INÊS DOS SANTOS RUFINO	162-173
<b>Arte na escola: a experiência estética como caminho educativo</b> LISIE DE LUCCA	<i>Art in schools: the aesthetic experience as an educational path</i> LISIE DE LUCCA	174-180

<b>Prosumidores: produção e consumo de conteúdos artísticos e sua integração na dinâmica disciplinar por alunos de História da Cultura e as Artes</b> LEONARDO CHARRÉU & MARIA LUÍSA LUÍS DUARTE	<i>Prosumers: production and consumption of artistic content and its integration in the disciplinary dynamics by students of History of Culture and Arts</i> LEONARDO CHARRÉU & MARIA LUÍSA LUÍS DUARTE	181-193
<b>O perfil e o crânio: um contributo para o retrato</b> ARTUR RAMOS	<i>The profile and the skull: a contribution to the portrait</i> ARTUR RAMOS	194-206
<b>Desenho, pintura, gesto, som, forma e cor: a Arte como motivação e processo para o desenvolvimento de capacidades</b> CLÁUDIA MATOS PEREIRA & LUIS JORGE GONÇALVES	<i>Drawing, painting, gesture, sound, shape and color: Art as motivation and process for the development of capacities</i> CLÁUDIA MATOS PEREIRA & LUIS JORGE GONÇALVES	207-221
<b>3. Desafios da matéria-prima</b>	<i>3. The challenge of the raw material</i>	224-243
<b>Ética da revista</b>	<i>Journal ethics</i>	224-225
<b>Instruções aos autores</b>	<i>Instructions to authors</i>	226-229
<b>Manual de estilo</b>	<i>Style guide</i>	230-235
<b>Notas biográficas: conselho editorial / pares académicos</b>	<i>Editing committee / academic peers: biographic notes</i>	236-248
<b>Chamada de trabalhos: IX Congresso Internacional Matéria-Prima</b>	<i>Call for papers: 9th Matéria-Prima International Congress</i>	249-250
<b>Ficha de assinatura</b>	<i>Subscription notice</i>	251