

Carlos Higuera
Coordinador

La praxis artística y su función educativa



En 1
pede

M

como por
el discurs
ció duran
a los obis
Rivera co
pregunta
con el ros
bia a un s
pederasti
hacer es p
El carden
expresa d
tero insist
sé -respo
Los abus
adolescer
época de
dor de los
tolerado p
den, abus
retrado c
ne ante l
En Méor
lados por
y persiste
de la just
Solo el ex
trados en
diócesis c
y en Oax
le atribuy
rama, el p
que en M
cruelos y
sial en el
Al carden
tema, Sa
impunida
los dos n
Marcial V

Retna V.

7

9

10

Au

19

Dominica

La praxis artística y su función educativa

Carlos Higuera

Coordinador

Lugar de edición: México

Editorial: Secretaría de Cultura Federal

Año de edición: 2019

Género:

Ensayo - Antologías y libros colectivos - Obras en coautoría

Tipo de literatura: Ensayo

Lengua: Obra originalmente escrita en español

Isbn 9798632107259

1000 ejemplares.

Índice

Presentación

Siete retos de futuro para una educación artística inclusiva: hacia un currículum vibrante.

Ricard Huerta

Formación de la ciudadanía cultural, la identidad territorial y responsabilidad social de los museos.

Francesca Torlone

Reflexiones sobre el artista, tecnología y posmodernidad

Carlos Higuera

Sobre la imaginación y cultura en la educación

Mario Torres López

La literatura como apoyo para mejorar nuestra expresión escrita

Gaspar Aguilera

PRESENTACIÓN

Una de las maneras que la educación y el arte se relación con la realidad es con una función social específica que puede ser una herramienta de transformación o de reconstrucción de la realidad en una sociedad, es en este sentido, la educación a través del arte no se nos debe presentar como una actividad del pensamiento aislada del contexto, sino como una herramienta de transformación que intente cambiar nuestro entorno, cortado con las mismas exigencias, las mismas experiencias, la unilateral forma de enfrentar el mundo, de una cultura mediatizada y llena de violencia; la praxis que tiene la educación artística es construir un entorno y reconstruir la ciudadanía dado que aportan elementos como actitudes de colaboración, reconocimiento, compromiso y solidaridad y otro rasgo fundamental: convivencia.

Al mexicano José Vasconcelos, entre otras cosas, le debemos, la idea de que el arte debería de ser un puente, un vaso comunicante con los demás, por esto impulso el movimiento muralista y las misiones culturales en todo el país, los libros “los clásicos” colección amplia e importante en la vida cultural mexicana cuya consigna era la de llevar la cultura a cada rincón; fue el intérprete de las ideas estéticas de un “arte público”.

El inicio de la educación rural en el país, a principios del siglo XX, resulta de la convulsa revolución de 1910, en la que la mayor parte del país era analfabeto, la figura ya conocida de Vasconcelos, no sólo organiza las misiones culturales para darle rumbo a la gran empresa que resultaba- aunque en 1905 había surgido la Secretaria de Instrucción pública- al desaparecerla Justo Sierra en 1917 le da autonomía a los municipios. A lo que muchos señalan como una de las empresas más significativas y con mayor sentido en la idea de alfabetización.

Como ejemplos de éxito de políticas culturales en Latinoamérica tenemos una reciente práctica de la música en las comunidades altamente marginadas y violentas de Uruguay, en donde se comenzaron a construir instrumentos con la basura para llevar a cabo el proyecto de formar orquestas “recicladas” comenta el músico Zarán “Si uno tiene iniciativa, si uno tiene creatividad, hasta la propia basura se puede convertir en una herramienta educativa que cambie tu vida y la vida de mucha gente”.

Desde las lecturas de poesía en cárceles como medidas de sensibilización, hasta la formación de orquestas en Venezuela en los barrios marginales y violentos o el graffiti en las Fabelas en Brasil como práctica de la educación artística y comunitaria, incluyen y recrean la tan devastada comunidad, no para hacer artistas sino para buscar con la expresión artística, la inclusión al otro mundo posible, la interiorización a la praxis de la subjetividad del hombre y la formación de mejores ciudadanos.

Es necesario, reconstruir el entorno, convirtiéndolo en espacio plural y racionalizado a través de las expresiones artísticas donde es posible pasar de la sobrevivencia a la vivencia; lo importante no es hacer artistas, sino ciudadanía sensible y crítica.

Una reconstrucción de la ciudadanía que se encuentra en la práctica del arte, una civilidad ética que reafirma su existencia en el respeto al otro y por otro en el ejercicio libre y creativo; - arte no entendido como una planta de ornato que se encuentra en la sala de la casa, sino como una verdadera herramienta de transformación, en tiempos tan violentos para nuestro estado.- “sin contexto no hay significado” como decía Bateston, sin la representación de la expresión del arte que busque reconstruir el entorno con significados insertos en los diversos contextos.

A lo largo del presente volumen se abordan diferentes perspectivas de la relación del arte como un fenómeno educativo y sus relaciones con la formación. El libro inicia con un trabajo de Ricard Huert a la propuesta de incorporar metodologías y actividades que fomenten interacción, equidad, aprendizaje cooperativo así como responsabilidad que posibilite prevenir formas de violencia. Francesca Torlone narra las experiencias del museo en Italia como un bien público, como un espacio educativo responsable de la formación de la ciudadanía; para dar paso a las reflexiones de la relación de la imaginación, el arte y la cultura en los diversos espacios educativos (Mario Torres López), Carlos Higuera ofrece unas reflexiones desde diversos teóricos la función sobre el artista y la posmodernidad

Para finalizar Gaspar Aguilera Díaz hace un análisis sobre la importancia de la literatura en los espacios educativos como herramienta y práctica necesaria como parte de una formación integral.

Carlos Higuera 2019

Siete retos de futuro para una educación artística inclusiva: hacia un currículum vibrante.

Ricard Huerta

El siglo XXI nos ha regalado nuevos planteamientos para la educación artística que inciden en aspectos como la implicación social y la necesidad de investigar desde la práctica docente. Entre las tendencias actuales destaco las propuestas de la Artografía (Irwin, 2013), la Cultura Visual (Hernández, 2013), la VCAE Visual Culture Art Education (Duncum, 2015) y la Investigación Educativa Basada en las Artes (ABER Arts-Based Educational Research). También quisiera insistir en la necesidad de incluir los estudios de Diseño en todo lo relativo a la educación en artes. Tras décadas de experiencia como profesor de educación artística, reviso las oportunidades que hemos perdido, así como los logros conseguidos, y planteo la posibilidad de reinventarnos a partir de distintas urgencias tecnológicas, sociales, culturales y comunicativas, esencias que están reubicando todas las parcelas del saber. Ante tal escenario, propongo un territorio mucho más creativo y de mayor libertad para quienes somos docentes. Para ello incorporo siete geografías desde las cuales intentaré ubicar y explicar mis planteamientos educativos y artísticos, a saber: el alfabeto; la ciudad; Museari; miedos y cuerpos; la muerte; Artografías; el cine. A modo de conclusión proponemos el nuevo concepto de Currículum Vibrante.

Cada uno de estos entornos escenifica un plan de acción desde alguna vertiente amplia, que incluye tanto la renovación del papel del profesorado en el aula (un ambiente más horizontal, una mayor implicación colectiva) como la innovación en temáticas y en espacios para implicar al alumnado. Las opciones podrían ser muchas más, pero de momento hemos preferido acotar a estos siete entornos la voluntad de iniciar una serie de cambios que progresivamente nos pueden llevar a una mayor conciencia de las necesidades actuales de la educación artística.

Las imágenes constituyen nuestro territorio natural. Llama la atención que no estemos atendiendo al potente momento que viven las imágenes. La creación, difusión e intercambio de imágenes es algo que afecta a todos los ámbitos: personal, social, comunicativo, cultural, económico. Nosotros, el profesorado de educación artística, somos los especialistas en imágenes. Y sin embargo no se nos tiene en cuenta ni a la hora de confeccionar los planes de estudio, ni tampoco se nos valora como peritos en la materia. ¿Por qué motivo no tenemos más presencia activa en las decisiones que tanto nos afectan? Puede que sea porque hemos dejado en manos del resto de áreas de conocimiento este patrimonio que nos es tan propio.

Actualmente el profesorado que está trabajando con y desde las imágenes en los espacios educativos procede de ámbitos tan variados como la lingüística, la estética, la filosofía, la sociología, la historia del arte, la psicología, la informática o la óptica. Esto no resultaría nada extraño si no fuese porque las asignaturas tradicionales de la educación artística prácticamente han desaparecido de los cuadrantes horarios. Puede que nos hayamos quedado anquilosados en tanto que defensores de “lo artístico”. Pero mientras tanto, ahí afuera bulle una explosión de imágenes que millones y millones de personas crean y difunden a un ritmo trepidante. El rugido de la imagen es atronador, y sin embargo desde la educación artística estamos demasiado pendientes de cuestiones que probablemente pertenecen al siglo pasado. Hay que poner en marcha un mecanismo de revisión curricular, y desde luego hay que actualizar temáticas e intereses, especialmente en lo referido a investigación.

Hacen falta talleres de imagen y de cultura visual en todos los ámbitos (Walker y Chaplin, 2002). La pasión que ejercen las prácticas productivas de los más jóvenes (y de toda la población) en relación con las imágenes (los selfies son un buen ejemplo de ello, así como la difusión en redes sociales) deberían movernos hacia el estudio y la puesta en práctica de los recursos didácticos que permiten la producción y la recepción de imágenes. Me llama muchísimo la atención que no estemos

trabajando con y desde los videojuegos, una cantera de posibilidades que permanece sin atender entre los profesionales de la educación en artes. Pero también me sorprende que no estemos más atentos a todo lo que está ocurriendo en los canales temáticos de televisión, especialmente cuando se trata de series. Hay que ponerse las pilas. Y debemos hacerlo ya, inmediatamente.

El análisis crítico de los fenómenos sociales pasa por explicar en clase las imágenes de los programas de televisión, especialmente cuando son tremendamente machistas o simplemente banales. La publicidad nos ofrece artefactos visuales de gran poder a diario, y nosotros como especialistas debemos estudiarlos y explicarlos. La música de los más distintos géneros dispone de sus versiones en videoclip, lo cual nos permite incluso generar una integración de las artes (danza, música, imagen, arte, performance). Para alentar el deseo de una percepción más enriquecedora de las imágenes necesitamos aprender a convivir ecológicamente con lo visual. Profesorado y alumnado tenemos la oportunidad de avanzar en paralelo ante las nuevas prácticas y usos de las imágenes, lo cual repercutirá beneficiosamente en ambos colectivos.

Reivindicamos las prácticas colaborativas que vienen de lejos y tienen futuro. El aula de arte siempre ha sido un entorno colaborativo. En el resto de asignaturas del currículum estaba prohibido “copiar”, estaba mal visto copiar de lo que hacían los compañeros. En nuestras aulas siempre ha sucedido lo contrario, ya que observar lo que hacen aquellos alumnos que “dibujaban bien” siempre ha sido visto como un ejemplo de avance. Si nos paramos a reflexionar sobre las aportaciones positivas del aula de artes tradicional, veremos que cumplen la mayoría de requisitos que actualmente se están estudiando como beneficiosos en los usos de tecnologías en la educación: colaboración, gamificación, participación, creación de imágenes, salidas al campo a dibujar, y tantas otras opciones.

El aula de arte siempre tuvo ambiente participativo, donde había alumnos que destacaban cuando se les había considerado prácticamente fracasados en otras

materias curriculares. Esto es algo que nos debe ayudar a reflexionar sobre aquello que nos ha identificado desde siempre: el deseo de disfrutar y aprender creando imágenes. Aprender de los compañeros de clase es algo que nos identifica con nuestras raíces, pero que está de máxima actualidad entre quienes defienden las posibilidades de las TIC en materia de participación.

La corriente de la Educación de las Artes y la Cultura Visual amplió los objetos y artefactos que podían formar parte del acervo de estudio del arte en la educación, incluyendo la cultura popular (Duncum, 2007). Lo que se proponía no era una cuestión de “objetos” sino de las estrategias y formas de aprender. Una cuestión epistemológica, metodológica y política. “El desafío consistía en quebrar los posicionamientos hegemónicos respecto a las manifestaciones y las prácticas artísticas, explorando relaciones y posibilidades de interpretación y producción que hasta ahora no habían sido consideradas por las narrativas autoexpresivas o disciplinares de la Educación Artística” (Hernández, 2013: 76). Esto suponía expandir la pregunta que había sido central en la educación de la imagen en la escuela y los museos, pasando a un nuevo planteamiento mucho más impregnado de narrativas personales: ¿qué veo de mí en esta representación visual? Con todas estas premisas, resulta evidente que debemos asumir los retos de las imágenes como geografía particular que nos define.

Enseñar y aprender arte en la actualidad se ha vuelto muy complejo, como toda tarea educativa, planteando la necesidad de una convivencia más dialéctica e inclusiva entre los diferentes actores sociales, representados además por la diversidad cultural, algo que resulta patente en la escuela, al igual que en cualquier entorno cotidiano (Huerta, 2018). Es necesario comprender la complejidad que implica un enfoque de la educación en artes visuales para cada docente, lo cual exige una vasta apropiación de conocimientos, pero también supone desarrollar de forma significativa las potencialidades artísticas y la ampliación del proceso cultural del alumnado, algo que sin duda está relacionado con los vínculos identitarios y la

búsqueda de una ética basada en el respeto a las diferencias y el desarrollo de la alteridad (Huerta y Alonso-Sanz, 2015).

En este contexto de ver, de ser visto y de elaborar miradas sobre el mundo es en el que nos situamos como usuarios, como receptores y productores de imágenes, tanto nosotros como el alumnado a quien educamos. Por tanto, resulta muy adecuado utilizar imágenes de la cultura visual y del arte contemporáneo, así como los recursos que nos ofrece el arte de todas las épocas, con el objetivo de plantear un encuentro fructífero no solamente con las imágenes, sino especialmente con las ideas que transmiten, y evidentemente con la intención de desarrollar un espíritu crítico, al tiempo que experimentamos un verdadero goce por comprender mejor nuestra realidad (Huerta y Alonso-Sanz, 2017). De este modo problematizamos y nos cuestionamos todo lo que transmiten (o no) las imágenes que consumimos y que realizamos, reflexionando al mismo tiempo sobre la construcción y deconstrucción de identidades que estas imágenes y sus lecturas provocan.

Debo decir que respeto muchísimo el esfuerzo del profesorado que se interesa de manera especial por la educación y la práctica de las artes. Resulta complicado abordar las poéticas artísticas en el aula cuando no existe casi ningún aliciente que estimule este tipo de actividad, al margen de nuestros propios deseos personales. El momento delicado por el que pasa la educación en artes en las etapas de educación obligatoria encaja con la situación neoconservadora que transpira en los ambientes económicos, desde donde se impulsan modelos en los que ni las artes ni las humanidades tienen un papel esencial en la escolaridad (Giroux, 2013).

Cuando nos hacemos preguntas del tipo ¿para qué puede servir el arte en la escuela?, en realidad estamos atendiendo a un proceso de identificación del concepto de arte que parte del modelo mercantilista y comercial, confundiéndolo con lo que sería el “mercado del arte”. Ese es un error que debemos empezar a evitar. En vez de plantearnos ¿qué es arte?, y suponiendo que arte es todo aquello

que aceptamos como tal, en realidad deberíamos indagar en cómo utilizar el arte para llevar adelante nuestro trabajo educativo (Huerta, 2012).

Parece una contradicción: desaparece la educación artística en el ámbito formal, y eclosionan las artes desde lo educativo en los territorios no formales. Pero en realidad es una compensación que nace de diferentes necesidades y que ha sido provocada, evidentemente, por los nuevos parámetros ideológicos y económicos que dominan el espacio educativo y cultural. También influye el hecho de que miles de jóvenes bien preparados están deseando manifestarse mediante las artes y desde lo educativo, algo para lo que nuestras instituciones no estaban preparadas. No es bueno que nos lamentemos de lo que ocurre, ya que en parte debemos asumir nuestra responsabilidad. Lo que podemos hacer es caminar unidos para conseguir que mejore la situación. Y para lograr que las cosas avancen en positivo mejor reflexionar sobre todo aquello que no hemos sabido analizar correctamente hasta ahora.

Soy una persona muy motivada y optimista, pero también soy consciente de los problemas que genera querer romper barreras. Con todo, aquí se presentan una serie de elementos a los cuales hay que atender, por una parte los beneficios que genera la educación artística y que nos son propios, como el uso de las imágenes, las prácticas colaborativas, la capacidad de hibridación, o el apego a la cotidianidad, y por otro lado el impulso que debemos dar a la investigación desde posicionamientos metodológicos actuales como diseño y cine, empresas culturales, o educación patrimonial. Estamos en condiciones de ofrecer alternativas a los sistemas caducos en los que se nos ha aprisionado, al tiempo que vamos resolviendo uno de los grandes retos sociales y económicos: el futuro laboral de las personas que quieren dedicarse a la educación artística.

Para construir buenas prácticas educativas artísticas conviene plantearse desde qué posicionamientos teóricos nos situamos. La combinación de la práctica y de la teoría ha de ser el eje central de nuestras actuaciones, al mismo tiempo que

valoramos positivamente aspectos tan beneficiosos como la intuición, la sensibilidad, el afecto, la empatía o el uso de las tecnologías (Huerta, 2015). El criterio de adecuación de todos estos factores ha de tomarse en función de cada coyuntura. Si bien en ocasiones se suele pensar que la educación en artes puede resultar más oportuna para el alumnado escolar, lo cierto es que el arte es un objeto muy acorde con las características y objetivos de la educación permanente. En ese sentido, nosotros, como docentes, también crecemos y aprendemos desde nuestra posición en el engranaje educativo.

Los temas universales que planteo parten de cuestiones trascendentes, aspectos vinculados a nuestra situación en el mundo: la muerte, el miedo, la memoria, la diversidad, el odio, la tristeza, el cuerpo, el poder, la injusticia, la honestidad, el amor, el tiempo. Se trata de aspectos esenciales que tienen una raigambre filosófica, con fuertes componentes éticos, y que han sido abordados por las distintas manifestaciones artísticas desde tiempos inmemoriales. Nuestra cultura está impregnada de elementos que nos acercan a estos valores fundamentales, y es por ello que a veces nos perturba adentrarnos en dichas problemáticas transcendentales.

¿Cómo se nos ve a quienes nos dedicamos a educar en artes? ¿Qué imagen tenemos para la sociedad? ¿A qué o a quién representamos? Si analizamos nuestros contextos y nuestros modos de actuación, veremos que damos una imagen positiva, pero sin embargo no se nos considera necesarios. Para que se nos tenga más en cuenta podemos empezar por aumentar nuestra autoestima, y al mismo tiempo reconocernos como elementos importantes en el sistema de lo educativo. Evitemos los clichés y los estereotipos. Desde la educación artística conseguiremos avanzar en la conformación de identidades a través de las imágenes, los valores y la creación, haciendo posible una escuela más democrática, tolerante, solidaria, colaborativa, innovadora y respetuosa. Vamos a generar proyectos ilusionantes a partir de la inclusión, lo cual repercutirá positivamente en los logros tanto individuales como colectivos.

La investigación es la clave de bóveda de todo el entramado. En este terreno estamos evolucionando bien, pero queda muchísimo camino por recorrer para que la educación artística logre un espacio adecuado. La investigación educativa basada en las artes nos permite investigar con y desde las imágenes, reflexionando a partir de la fotografía, el video, y todos los mecanismos habituales de las Bellas Artes tradicionales (dibujo, pintura, escultura, grabado), sin perder de vista la gama de posibilidades que nos ofrecen el cine y el diseño en todas sus manifestaciones, así como todas las tecnologías que parten de la imagen como vehículo de transmisión (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2018).

Nosotros investigamos, pero también lo hacen los niños. Los científicos investigan, pero también lo hacen artistas y diseñadores. La investigación es una práctica común porque es la parte más completa del proceso de creatividad humana. La gran variedad de actividades creativas enriquece el conjunto. Los resultados de nuestras investigaciones son heterogéneos porque nacen impulsados por grupos divergentes en inquietudes, con diversas herramientas, instrumentos y métodos para atender con eficacia las preguntas centrales. Esta heterogeneidad produce investigaciones que a veces son analíticas, a veces sintéticas, a veces crítico-activistas, y en ocasiones un híbrido en tanto que proceso de improvisación. No debemos sentirnos ni mejores ni peores que aquellos que defienden un supuesto “método científico”. Simplemente seguimos indagando en la forma con que deseamos investigar. Y es aquí donde encontramos que el hecho de investigar con y a partir de imágenes nos refuerza en tanto que creadores y educadores.

Nuestro papel en la evolución de los métodos de investigación es muy importante, tal y como defiende Rolling (2010). La creación artística siempre ha servido como elemento para la memoria pública, ya sea mediante piedras, pigmentos y fibras, o bien como un medio para codificar relaciones sistémicas con el fin de perpetuar, recordar y elaborar un discurso visual. De los retratos a los monumentos, las prácticas artísticas se convierten en un “conservador de cultura y conocimiento”

tanto en las sociedades anteriores al alfabeto como en todas las etapas de la historia.

La creación artística se ha utilizado desde siempre para hacer intervenciones estéticas que dan significado a personas, objetos, nombres, artefactos, acciones, eventos o fenómenos excepcionalmente valiosos. La creación artística organizó metódicamente el mundo conocido y continúa haciéndolo. Así pues, fomentar la investigación basada en las artes nos acerca también a la educación patrimonial, al tiempo que refuerza nuestra entidad como área de conocimiento desde un punto de vista social, cultural, político y económico (Rolling, 2013). De este modo, no solamente educamos con imágenes, sino que lo hacemos desde y para las imágenes.

Pasamos a especificar las posibilidades de cada uno de los entornos que desde aquí planteamos, entendidos como retos de futuro y desubicaciones respecto a lo que veníamos experimentando, con la mirada puesta en una eclosión de los sistemas inclusivos, que no discriminen ni excluyan.

1. El alfabeto

Una de mis pasiones es el alfabeto. Se trata de un tema que me motiva desde la infancia. Siempre me tuvo fascinado el poder comunicativo del alfabeto. El estudio de las letras como imágenes me ha llevado a trabajar el potencial gráfico de estos signos desde el arte y desde la educación artística. Cuando hablamos de tecnologías, tendemos a pensar en las TIC, en las tecnologías digitales y los procesos comunicativos informáticos a través de dispositivos. Pero perdemos de vista que la tecnología que más utilizamos es precisamente la del alfabeto latino, una tecnología milenaria que sigue estando muy presente en cada momento de nuestras vidas.

He utilizado el alfabeto como fuente de inspiración y como material maleable para realizar series artísticas, para crear dibujos, pinturas, grabados, fotografías, videos, y por supuesto para generar actividades con el alumnado (Huerta, 2010). Durante décadas, la producción artística que he realizado está vinculada al alfabeto latino como engranaje de creación. Las letras del alfabeto constituyen un escenario con posibilidades inmensas que combinan el potencial visual con aquellos significados verbales e icónicos que introducen los signos de las propias letras. Todo ello anima mis clases de formación del profesorado y la pasión por crear. Las obras que he venido realizando posibilitan una múltiple lectura. Se trata de composiciones que imprimen un carácter polisémico que transita entre lo visual y lo verbal. En mi trayectoria como artista, investigador y educador he podido transitar por experiencias diversas que se contagian y que van contaminando indistintamente todo aquello en lo que me implico (Huerta, 2008).

Desde la infancia hemos aprendido a leer y a escribir en la escuela, lo cual repercute de manera importante en nuestra percepción de la realidad. Pero también es cierto que siempre se nos habló del alfabeto como un elemento de mediación, es decir, que las letras tenían un uso estricto en tanto que elementos del lenguaje verbal. Es así como hemos crecido, viendo en las letras un elemento subsidiario de su función lingüística, es decir, como una parte accesorio y secundaria del lenguaje verbal escrito. Nos han enseñado a detectar y reproducir las formas caligráficas y tipográficas del alfabeto siempre como meros puentes hacia significados lingüísticos. Esta tradición nunca tiene en cuenta el valor de las letras como artefactos visuales. Sin embargo, las letras del alfabeto tienen valor propio en tanto que imágenes, de manera que conlleva la posibilidad de descubrir en los signos del alfabeto un modo de representación eminentemente visual, con marcado acento estético.



Figura 1. “María Aymerich”, de la serie Alfabeto de las Maestras. Pintura de Ricard Huerta.

Animamos a los usuarios del alfabeto (es decir, a la población en general) a disfrutar de las letras como formas visuales, con lo que ello supone en tanto que artefactos cargados de valores simbólicos, formales, históricos, políticos, económicos y culturales. Transitar por la ciudad puede convertirse en un paseo enriquecedor si lo asociamos al descubrimiento de los textos que inundan el paisaje urbano. Al investigar sobre las manifestaciones urbanas del alfabeto detectamos que se da poca importancia a los letreros diseñados manualmente por artistas anónimos. Cuando conocemos un entorno nuevo, si nos detenemos a observar, nos damos cuenta de la riqueza de dichas manifestaciones artísticas populares. Fomentar el disfrute de los diseños de letras supone incentivar la investigación sobre artes y diseño, lo cual significa igualmente impulsar la formación en esta materia estética por parte de profesorado y alumnado de todos los niveles educativos. Al efectuar

recorridos tipográficos urbanos redimensionamos el papel de lo artístico en el paisaje de la ciudad. Dar importancia a las caligrafías creativas estimula nuevos procesos estéticos.

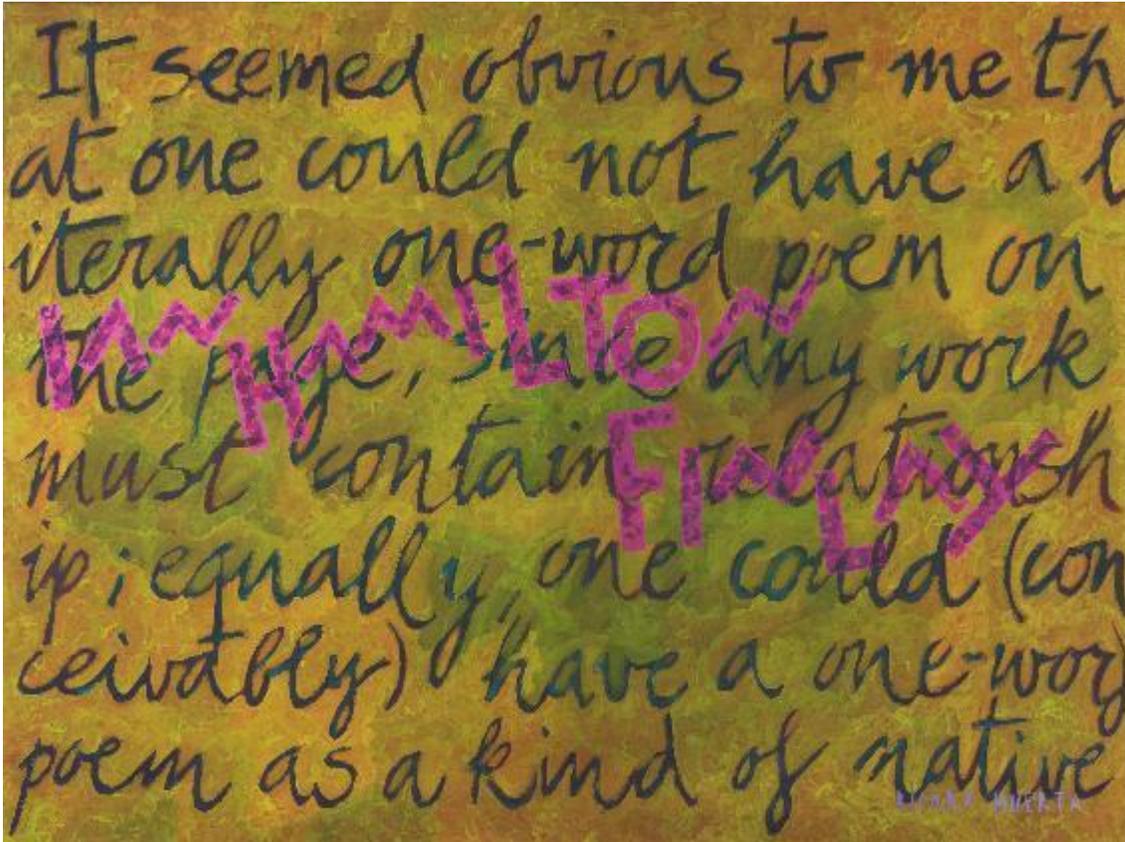


Figura 2. "Ian Hamilton Finlay", de la serie *Mestres & Mestres*. Pintura de Ricard Huerta.

Un caso emblemático del tratamiento de los textos como materia artística sería el artista Jasper Johns, de quien valoro no solamente su propensión a las letras y los números, sino el atractivo que provoca su gestual y provocador tratamiento de los símbolos en general. También Cy Twombly con sus caligrafías impregnadas de misticismo mediterráneo, así como Robert Rauschenberg con sus texturas rociadas de tintes mediáticos, constituyen ejemplos excepcionales. Destacados artistas que han empleado habitualmente signos del alfabeto en su obra son Ian Hamilton Finlay, Barbara Kruger, Edward Ruscha, Jenny Holzer, Robert Indiana, Fernando Bryce.

Pioneros del uso de textos y letras en sus obras fueron artistas europeos como Kurt Schwitters, John Heartfield, Hanna Hoch, George Grosz o Marcel Duchamp.

Si nos referimos a cuestiones que aluden a la historia, el patrimonio y la identidad, estamos acercándonos a una realidad en la que se establecen criterios de respeto y concienciación. Alguien ha decidido que cada letrero fuese de unas dimensiones y características concretas, por lo que no podemos quedarnos con la primera impresión, sino perseguir los posibles significados que contiene. De este modo integramos el diseño en los dominios de la educación artística, al mismo tiempo que reivindicamos una mayor formación en artes para toda la ciudadanía. Dicha formación va a resultar beneficiosa en muchos sentidos, tanto desde el punto de vista de la utilidad y la creatividad, como desde la faceta del goce estético y la capacitación para disfrutar de los dominios de las artes.

Los espacios de la cultura visual son transdisciplinares, ya que agregan conocimientos procedentes del arte, la arquitectura, el diseño la publicidad, la historia, la psicología, la antropología, elaborando discursos muy porosos e intensos. A partir de este enfoque del arte, que acentúa lo percibido visualmente, los significados culturales se consideran interpretaciones y construcciones que surgen de la observación de las imágenes por parte de nuestro alumnado. También las consideraremos como posibles miradas que los alumnos construyen sobre temas relevantes de la realidad del mundo. Así pues, nuestro papel de mediadores se enfatiza a la hora de mantener un diálogo constante con las necesidades y las urgencias expresivas de nuestros alumnos y alumnas. En ocasiones, el problema de la alfabetización visual desde las perspectivas culturales radica en la falta de formación e información al respecto por parte del docente.

Cuando hablamos de imágenes y de cultura visual habitualmente pensamos en fotografías, dibujos o videos, pero no solemos incluir en estos mensajes visuales las letras en tanto que imágenes. Si atendemos a la importancia que tiene el alfabeto en nuestra cultura, deberíamos conocer mejor el potencial de las letras y todo el

aparato comunicativo, artístico, educativo e histórico que transmiten. Aprendemos a leer y a escribir desde muy temprana edad, pero no se nos forma en el conocimiento de los signos de las letras en tanto que formas visuales. Incidíamos en ello en el capítulo cuarto de este libro.

Conocemos muy poco sobre la riqueza de las letras como imágenes y formas culturales. El alfabeto latino supone un legado histórico de primera magnitud, y la sofisticada tecnología visual del alfabeto conjuga forma y contenido (Huerta y Calle, 2013). Además, la escritura constituye un escenario cotidiano, ya que estamos constantemente empleando las letras en todos los dispositivos analógicos y digitales que usamos a diario. Las letras del alfabeto deberían formar parte del estudio de las imágenes.



Figura 3. Letras murales de edificio. Inscripción arquitectónica en Lisboa.

Las letras como artefacto visual pueden originar soluciones gráficas aptas para la creación artística, tal y como se observa en la obra de numerosos artistas a lo largo de la historia. Esta capacidad comunicativa de las letras las convierte en formas legibles que, gracias a su propia carga polisémica, producen una deriva de

simbologías y significaciones cercanas a las interpretaciones que ofrecen las obras de arte. Desde la cultura visual entendemos que la apreciación crítica de nuestro entorno favorece una mirada más responsable y fructífera. En mi obra como artista visual y en mis tareas como docente de educación artística he utilizado las letras del alfabeto como argumento válido para la expresión, pero también como espoleta con la que incitar al alumnado a reconsiderar su contexto cultural. Reivindico el alfabeto como potente estrategia visual, y desde mi posición de docente y artista, entiendo que este tipo de premisas han de servirnos para mejorar la formación de la ciudadanía.

2. La ciudad

El espacio urbano se nos abre como lugar asombroso en tanto que espacio habitado, al que nos unen tantos vínculos y lazos afectivos. Disponemos de numerosas formas de entender estéticamente la ciudad. Cada lugar donde se vive nos presenta sus particularidades. Impulsemos procesos de construcción de memorias y valorización de las identidades. Dibujar, pintar, fotografiar o registrar en video los espacios cotidianos del alumnado y el profesorado nos permitirá intervenir nuestros lugares a partir de un encuentro con aspectos como la memoria y las identidades. Las artografías nos permiten encajar estos retos con la suficiente naturalidad y asumiendo los posibles riesgos. Generar universos particulares es una de las principales aportaciones de este modelo de investigación en educación artística.

Caminar por la ciudad, revisitarla y registrarla, avanzar, ensayar para transformar los signos que contiene el gran escenario urbano, con sus calles, sus plazas, sus tiendas, sus fuentes, sus cines, sus vehículos y su gente. Este puede ser un buen inicio de guion para una futura intervención artística y educativa en la que se detecten los flujos humanos en sus respectivos papeles como ciudadanía implicada. Cada espacio vivido merece ser revivido en la educación y el arte en cada instante, dándole la debida atención y creando oportunidades. Nuestro interés al defender

esta aproximación estética y visual está relacionado con los procesos de memoria e identidad que tan afines son al concepto de ciudad. Establecemos un rico diálogo con las manifestaciones lúdicas que caracterizan el entorno urbano, y todo ello mediante narrativas que implicarán al propio alumnado. Atendiendo a este tipo de metodologías participativas propiciamos que la imaginación se sienta verdaderamente en casa, despojándose de los prejuicios y preconcepciones que a veces oprimen los ambientes formales de la enseñanza, fomentando el espíritu relacional.

A medida que reciben mayores y más rápidos inputs de imágenes, los niños y las niñas generan una mayor exigencia para saciar el estímulo y la excitación constantes. Nuestro propósito sería desarrollar en ellos una conciencia de la identidad propia, teniendo muy en cuenta su realidad sociocultural. Esto repercutirá favorablemente en la manera de percibir las referencias que les llegan, adoptando una actitud atenta y de constante alerta, atendiendo a los valores de convivencia y respeto, contribuyendo a la transformación crítica del espacio público, y consiguiendo dotar a la recepción de un equilibrio al devolver al entorno del imaginario producciones propias que pueden ser de talante artístico, como una intervención en los muros del colegio o en el barrio mediante grafitis e instalaciones.



Figura 4. Letrero pintado a mano. Areguá (Paraguay).

Las estéticas actuales están muy mediadas por la posibilidad de generarlas y difundirlas en el entorno online. Internet nos permite difundir nuestras creaciones, pero lo importante es que dichas creaciones tengan una identidad propia. Para conseguir creaciones auténticas nos hemos de basar en nuestra particular forma de ver la realidad, tanto a nivel local como a nivel global, elaborando un punto de vista genuino, y construyendo una mirada legítima desde la perspectiva personal. Todo ello atendiendo a nuestro entorno para mantener un contacto íntimo con aquello que nos pertenece, en tanto que identidades singulares y extraordinarias que somos.

La curiosidad constituye una potente motivación, y como docentes hemos de ser curiosos. En el entorno urbano negociamos constantemente con la curiosidad. Cualquier lugar de la geografía urbana (una tienda, un museo, un supermercado, un jardín, un cine, una facultad, un solar abandonado, un autobús) permite despertar

interés hacia una disposición para ser interpretado. En las acciones animo al profesorado a observar y a diseccionar los diferentes espacios de la ciudad, generando una actitud crítica basada inicialmente en la observación. Posteriormente les aconsejo procesos técnicos y estilísticos adecuados para que confeccionen un discurso propio a partir del estímulo que ha generado dicha observación (Huerta, 2011). De este modo surgen las imágenes de la ciudad, las cuales son analizadas al tomar decisiones como qué elementos son fotografiados y cuáles no, cuáles son sus lugares preferidos, qué ángulo puede ser más propicio para componer la imagen, incluso si es conveniente o no manipular la fotografía con filtros o retoques. De esta manera empezamos a gestionar una posible mirada docente hacia lo urbano en base a la producción en imágenes confeccionadas por el profesorado. Además, este es un buen punto de inflexión para reflexionar críticamente sobre los motivos por los cuales nos gusta o no el lugar en el que vivimos y trabajamos.

La escuela debe recuperar su capacidad reflexiva para pensar y ayudar a resolver la problemática que se generan en contextos turbulentos, comprometiéndose activamente para que sus alumnos no queden marginados del sistema ni segmentados dentro de él (Giroux, 2015). Para responder a esta política de la memoria, la justicia y el conocimiento, la institución educativa debe ser tolerante y generadora de un espacio para la coexistencia de distintas formas de ver el mundo, creando al mismo tiempo la necesidad y capacidad de fundamentar y argumentar cada una de estas distintas posturas.

El interés por el patrimonio y el legado cultural urbano es muy alto entre los profesionales de la enseñanza (Huerta, 2018). La responsabilidad de construir con esfuerzo una nueva ciudadanía, y el deseo de conseguir un entorno más propicio para las nuevas generaciones, son motivos estimulantes y metas planteadas por el conjunto de docentes con quien hemos desarrollado la investigación. Además, el contacto con la realidad urbana ofrece numerosos espacios de reflexión, lo cual permite establecer un diálogo entre docentes y discentes más allá de las diferencias

que pueda haber entre ambos. Es importante valorar lo que piensan y viven los alumnos de los recintos educativos, especialmente aquellos más desprotegidos, pero no podemos olvidar lo que opinan los docentes.

Los maestros y las maestras acceden con gusto y con entusiasmo a redescubrir su propia ciudad. Al fotografiarla y compartir las imágenes de los rincones que les interesan desentrañan significados en los que antes no se habían fijado. Optan por implicarse con más energía por todo aquello que supone compartir problemáticas con el resto de docentes.

Detectamos que la mirada del profesorado hacia la ciudad es activa, crítica y enriquecedora, lo cual nos obliga a tener en cuenta esta visión, ya que el colectivo docente tiene que asumir muchas de las premisas que se le exigían hace unas décadas a los intelectuales (Giroux, 1990). El profesorado tiene ahora la palabra. Cuando escuchamos sus voces y revisamos sus imágenes aparecen constantes que nos ayudan a detectar aquello que realmente desean: una profesión más valorada y un mayor respeto hacia su trabajo; unas ciudades más habitables en las que los conflictos se solucionen mediante el diálogo; un alumnado más reflexivo y crítico capaz de reivindicar mejoras; una ciudadanía emprendedora y valiente que sepa afrontar con valentía los retos más urgentes. Al valorar positivamente sus imágenes les brindamos una nueva manera de expresar sus ideas. Las fotografías y los videos del profesorado contienen un nuevo modelo de mensaje, ya que las imágenes nos trasladan con nitidez hacia todo aquello que les resulta más interesante. Al utilizar esta afluencia de miradas comprendemos lo mucho que todavía tienen que decir las personas que configuran el complejo tejido de la profesión docente.

3. Museari

En la actualidad muchos museos ya no se sustentan en una realidad geográfica, sino que forman parte del entorno online, es decir, se trata de museos que existen

en internet como entidades que mantienen su estrategia dentro de los parámetros de la realidad virtual. Estos museos también cumplen con los requisitos del concepto acuñado por ICOM, pero a diferencia de los museos convencionales, no existe un espacio geográfico en el que ubicarlos, sino que optan por ofrecer sus servicios a través de la red. Quisiera aclarar aquí que no estamos hablando de las “versiones digitales” de los museos ya existentes. Nos referimos a los museos que han nacido desde una perspectiva digital y que tienen su actividad básicamente en el entorno virtual. Uno de estos museos es *Museari Museu de l’Imaginari*. Se trata por tanto de museos digitales que organizan sus activos a partir de la conexión digital con sus usuarios.

La mayoría de avances en materia de derechos legales y de progreso social que venimos observando en los logros del colectivo LGTB están vinculados a unas políticas de igualdad que responden a criterios de visibilidad y mejora de la calidad de vida de las personas. Sin embargo, en las aulas todavía hacen falta recursos adecuados para innovar en estas cuestiones tan urgentes.

El mundo educativo va atendiendo estas necesidades que son propias del nuevo emplazamiento liviano y diverso. Vamos revisando los papeles del alumnado y el profesorado en el marco de las relaciones académicas. Se investiga sobre las posibilidades de mejorar los entornos educativos en base a criterios donde no primen únicamente los factores económicos, y donde se puedan articular escenarios más generosos e integradores. El papel de los implicados en la investigación educativa se desplaza hacia los intereses de las personas y los colectivos, de manera que el currículum deja de ser la razón última de las relaciones entre alumnado y profesorado. Ahora nos preocupan más los sentimientos y las emociones, algo que hasta hace bien poco no tenían en cuenta los responsables educativos.

Al revisar los espacios de las diversidades LGTBIQ, observamos que una de las voces más rompedoras es sin duda el engranaje *queer*. El propio concepto *queer* lo

podemos entender como un territorio de tensión donde se dan discursos y prácticas que se posicionan contra las narrativas dominantes, narrativas que son habitualmente de cariz blanco, hetero, cis y monógamo, modelos donde se sitúan personas que han construido su subjetividad a través de un proceso identitario, reconociendo y trabajando sus privilegios. Lo *queer* se vincula con la sexualidad y el género, pero además supone un total rechazo al régimen normativo en diferentes dimensiones, por ello propone la interseccionalidad de la lucha, así como la ruptura con toda norma que presione sobre nuestros cuerpos por motivos de clase, raza, género, sexualidad o corporalidad.

Como docentes de educación artística, hemos comprobado que el alumnado recibe este tipo de informaciones con el máximo interés, debido a que anteriormente no se habían tratado lo suficiente en clase aspectos como el ciberbullying o los derechos LGTB (Huerta, 2017). Nos aseguran que son temas sobre los que hablan de forma habitual en sus conversaciones coloquiales, pero que es poco habitual escuchar voces de especialistas en estas temáticas en las aulas. El hecho de hablar sin condicionantes nos permite eliminar preconceptos absurdos y anquilosados que suelen predominar entre la mayoría de la población respecto a estas temáticas vinculadas a los derechos humanos, a la diversidad sexual y al acoso cibernético. Conviene exponer en clase las opiniones que se tienen sobre estos temas y hablar abiertamente de sexualidad sin eliminar un concepto clave como es el deseo. Manejar la tecnología digital permite elaborar discursos ampliados, tejiendo provechosas relaciones en red muy atractivas por el dinamismo que imprime la inmediatez.

Entre otros motivos, Museari nació porque existen vacíos curriculares en la formación de docentes en lo referido a cuestiones tan importantes como la defensa de los derechos humanos, y concretamente de los derechos de las minorías LGTB. Aspectos candentes y de permanente actualidad como el bullying homofóbico o la reflexión sobre la diversidad sexual permanecen prácticamente ocultos en las asignaturas de la carrera universitaria de maestro en Educación Primaria.

Conscientes de la necesidad de abordar dichas temáticas, un modo de iniciar el contacto con estos aspectos emergentes puede ser animar al alumnado a participar en las actividades didácticas en un museo online. Museari se creó con la intención de favorecer acciones colaborativas para visibilizar la problemática de los colectivos LGTB, fomentando la participación de artistas y educadores. Al plantear actividades didácticas participativas, desde Museari animamos al alumnado a desarrollar propuestas integradoras mediante el uso de las TIC. El grado de motivación ha sido alto, y los resultados están al alcance del profesorado a través de www.museari.com donde se pueden descargar de forma gratuita las actividades generadas.



Figura 5. “Winning Horse Tríptico 2”. Obra del artista Abel Azcona en su exposición para Museari.

En el museo online Museari trabajamos por normalizar la situación en lo referido a los derechos de las personas y los colectivos LGTB. Lo hacemos desde las artes, desde la educación artística y desde la historia. Somos activistas en la defensa de los derechos humanos. Nos esforzamos por impulsar logros desde los cuales se

puedan aumentar las libertades y opciones, sumando fuerzas, atendiendo a la riqueza de la diversidad. Asuntos legales como el matrimonio igualitario o los derechos de las personas trans están logrando que se superen los miedos y las injusticias que habían padecido hasta hace bien poco las personas que no encajaban en las normas heteronormativas y patriarcales con las cuales se nos adoctrina y enmarca desde prácticamente el día en que nacemos (Huerta y Navarro, 2016).

Romper con los marcos de género establecidos significa superar las barreras de la sumisión. Es algo que algunos movimientos religiosos no están dispuestos a aceptar. Pero lo cierto es que se están dando pasos en positivo, ya que el movimiento LGTB es de carácter internacional, tiene un valor que supera fronteras, y ha demostrado su capacidad para enfrentarse a momentos mucho peores que el actual. De todos modos, no conviene aletargarse ni confiar en que todo lo logrado perdurará eternamente. Los derechos humanos hay que conquistarlos cada día, y en esa lucha nos encontramos muchísimas personas que creemos en la humanidad y en la capacidad de superar las peores situaciones.

¿Cómo elaborar un universo propio con tu alumnado para llevar a cabo proyectos de educación artística? En primer lugar confiando al máximo en ellos, y también en tus propias aptitudes. Y por supuesto dejando que el arte se apodere de nuestra imaginación. Para pasar a la acción, podemos enfrentarnos abiertamente a nuestros deseos y atender lo que dictan nuestras emociones. Desde la empatía, el respeto, la confianza y la emoción, seremos capaces de construir realidades hermosas, de celebrar acciones compartidas, de reivindicar espacios necesarios. Investigar también significa luchar, es el relato de nuestras superaciones, es el deseo constante de mejorar.

Cuando formamos a profesionales de la educación e intentamos transmitirles la importancia que pueden adquirir el arte y el diseño en su vida y en su trabajo estamos alimentando un profundo deseo por transitar espacios de creatividad y de

libertad. Al hablar en clase sobre derechos humanos provocamos un ambiente positivo y participativo, especialmente para quienes nunca habían podido expresarse con libertad. El secretismo que rodea muchas cuestiones de la diversidad sexual es fruto de una tradición relacionada con los miedos, los temores, las ocultaciones, los abusos y la hipocresía. Frente a esta injusta situación, lo que podemos hacer en las aulas de Primaria es airear el ambiente, abrir los armarios y enfrentarnos a la realidad, que es mucho más generosa y positiva si atendemos a unas mínimas reglas de respeto y convivencia.

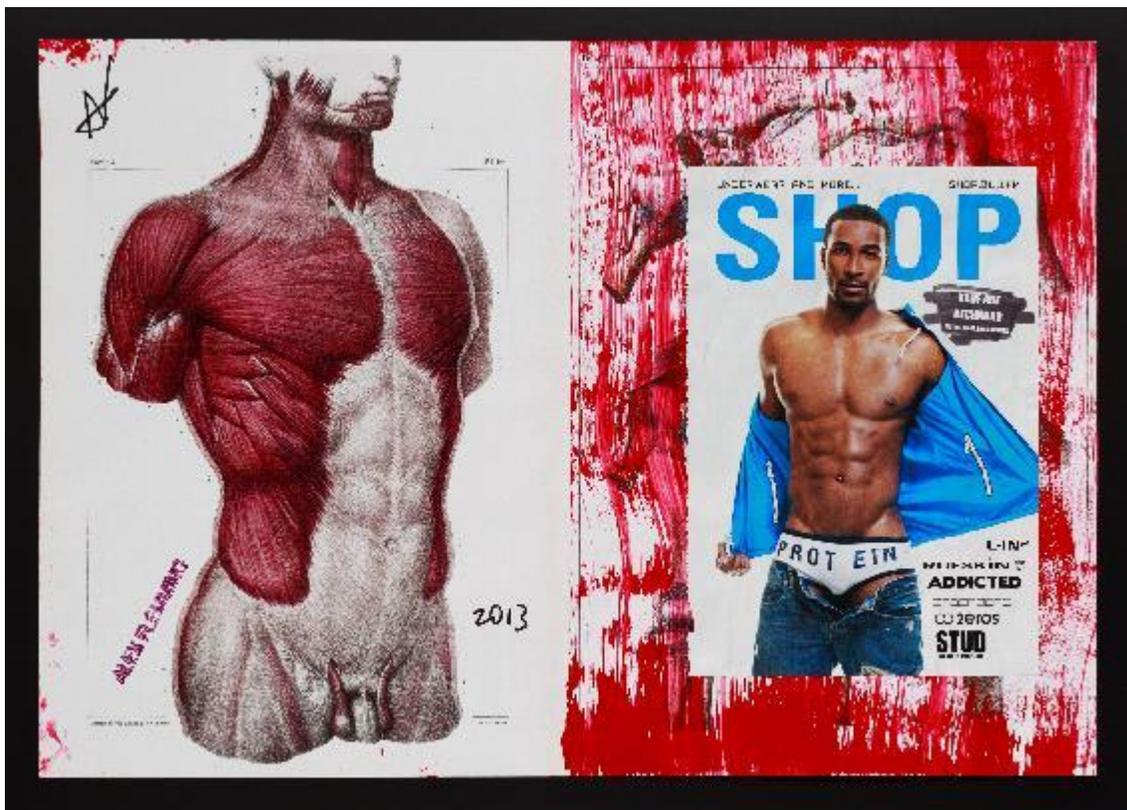


Figura 6. Collage del artista Alex Flemming para Museari.

El derecho al libre desarrollo de la personalidad, a una vida digna y libre de violencia, constituye uno de los principales derechos humanos reconocidos internacionalmente (artículos 5, 12, 22 y 26 de la Declaración Universal de los derechos Humanos). El derecho a la educación sin discriminación por orientación sexual o identidad de género se encuentra respaldado por los artículos 2, 28 y 29

de la Convención sobre los Derechos del Niño y en los Principios de Yogyakarta. La discriminación y la exclusión por homofobia y la transfobia son realidades presentes en todas las sociedades, que se reproducen también en los centros educativos. Entre las causas más frecuentes de acoso escolar está el hecho de no cumplir con las normas de género asignadas culturalmente a hombres y mujeres. Esta situación provoca insultos y burlas, incluso exclusión y violencia física. Por ello conviene no minimizar el problema invisibilizándolo o tratando de justificarlo. La intervención frente al acoso escolar por homofobia o transfobia es una responsabilidad que el personal docente y todos los miembros de la comunidad educativa deben cumplir y hacer cumplir en el desarrollo de sus tareas, más allá de las creencias o ideologías personales.

Museari se creó para ofrecer información artística, pero también para difundir y defender los derechos de las personas y los colectivos LGTB. Desde su creación en julio de 2015 se inaugura una exposición cada mes, que después se pueden recuperar en el histórico del museo. Artistas de varios países han participado en esta aventura artística que permite reforzar los avances que venimos logrando en todo aquello referido a la diversidad LGTBIQ. Además de contar con los artistas y las obras que inciden en la disidencia sexual, tanto actuales como ya históricos, conviene acercarse a otros referentes que han luchado por visibilizar la realidad LGTB, refiriéndonos a personajes tan conocidos dentro del panorama artístico internacional como David Hockney, Gilbert & George, Jasper Johns, Andy Warhol, Cy Twombly, Robert Rauschenberg, Frida Kahlo, Nora Ancarola, Pepe Miralles, y tantos otros ejemplos de personas creativas que han realizado y siguen realizando piezas combativas con las que defender los derechos de la diversidad sexual, que son, al fin y al cabo, derechos humanos.

Con estas nociones informativas sobre la realidad LGTB y sus problemáticas se pretende establecer un primer paso hacia la normalización que debería imperar al tratar estas cuestiones, más allá de los prejuicios tradicionales y de los complejos e ignorancias que suelen acompañar estos asuntos. No podemos permitirnos el lujo

de olvidar la cuestión, o de dar por sentado que estos temas no tienen importancia. Los derechos humanos son de importancia primordial para la formación universitaria de los futuros maestros y maestras. Al explicar abiertamente aspectos de las realidades LGTBIQ provocamos un ambiente distendido en el que aquellas personas que anteriormente se habían encontrado con el impedimento de hablar pueden ahora expresarse libremente.

El proyecto *Museari* significa la creación y el uso de la tecnología digital para lograr objetivos culturales y llevar a cabo acciones que integran los mundos del arte, la historia, la educación artística y la defensa de los derechos humanos. Esta herramienta ágil y accesible permite acompañar las clases de arte, animando y asesorando trabajos profesorado interesado por la temática. Esto supone incorporar las cuestiones relativas a los derechos de las personas y colectivos LGTB en el currículum. Conseguimos visibilizar las problemáticas sociales y personales de la diversidad, tratando estas cuestiones con la máxima naturalidad, reflexionando sobre aspectos tan graves como el bullying, y revisando hasta qué punto resulta necesario atajar este grave problema en los entornos educativos. Asumimos el reto de eliminar la homofobia y la transfobia de los entornos educativos, y por supuesto de todos los tipos de fobias y acoso sistemático a grupos y personas en riesgo de exclusión. Las derivas estéticas del siglo XXI están muy impregnadas de mejoras sociales, legales, políticas y culturales, especialmente para los colectivos más desfavorecidos, ambientadas en el refuerzo de la participación colectiva y muy pendientes de las nuevas urgencias éticas y de convivencia.

Desde *Museari* se elaboran materiales educativos vinculados a su colección permanente y a las exposiciones temporales, colaborando con otras instituciones en la programación de conferencias, mesas redondas, presentaciones, ediciones, estimulando así un mayor alcance para sus fines fundacionales. Es importante que el profesorado cuente con materiales para llevar al aula las temáticas vinculadas a los colectivos LGTB. Los docentes que deseen trabajar en sus clases disponen así de materiales que les llegan a través de internet. Este es un aliciente motivador, ya

que son de fácil acceso, gratuitos, y siempre disponibles para quienes quieran desarrollar este tipo de acciones en sus aulas.

Las metodologías y actividades que fomentan la interacción, la equidad, el aprendizaje cooperativo y la responsabilidad compartida constituyen formas de prevenir cualquier tipo de violencia. Entre las causas más frecuentes de acoso escolar están las relacionadas con no cumplir las normas de género asignadas culturalmente a hombres y mujeres, motivando insultos burlas, exclusión y violencia física. Por ello conviene no minimizar el problema, invisibilizarlo o tratar de justificarlo. La intervención frente al acoso escolar por homofobia o transfobia es una responsabilidad que el personal docente y todos los miembros de la comunidad educativa deben cumplir y hacer cumplir en el desarrollo de sus tareas, más allá de las creencias o ideologías personales.

4. Miedos y cuerpos

Las temáticas sobre las cuales elaboramos nuestro discurso artístico y educativo en el aula han de resultar interesantes, e incluso un tanto provocadoras. Uno de los temas con los que motivamos al alumnado es a partir del concepto “El miedo”.

Al surgir estas cuestiones en el aula generamos espacios muy porosos de participación. El propio alumnado puede plantear sus miedos, y a partir de aquí generar una propuesta artística. La gestación de instalaciones evita que se sientan incapaces de realizarlas. Las semanas de reflexión y de creación de las instalaciones son realmente enriquecedoras. El hecho de exponerlas en público estimula al alumnado y produce satisfacción. Siempre implicamos a una artista mujer, trabajando con ella a partir de su obra. En el caso de la propuesta “El miedo” la artista de referencia fue Carmen Calvo. Otro de los temas que hemos llevado al aula es el concepto “El cuerpo”. Visto como construcción cultural, y desde una perspectiva foucaultiana, “El cuerpo” permite trasladar la problemática social al ámbito personal.

Estos temas, en ocasiones tabú dentro del currículum de formación del profesorado, son valorados por el alumnado como una demostración de que se puede hablar de múltiples cuestiones a través del lenguaje del arte. También suscitan interesantes debates en el aula, como en el caso de “La Homofobia” o “La Transfobia”. Desde la educación artística estamos implicados en la defensa de los Derechos Humanos y de las minorías disidentes. Aspectos como el género o la diversidad LGTB son de actualidad, y revelan a nuestro alumnado la perversidad del modelo heteropatriarcal, una de las causas que conlleva el machismo y que es el motivo principal de las agresiones contra las mujeres. Como docentes tenemos la obligación de impedir que continúen los abusos y las agresiones, tanto entre los más pequeños como entre la población adulta, para lo cual conviene tomar medidas. Los abusos a menores desembocan muchas veces en lesiones hacia las víctimas, provocando una cruel amenaza para quienes las sufren, y en ocasiones incluso el suicidio. “La muerte” es otro de los temas que hemos elaborado mediante Proyectos de Trabajo. La opción del trabajo por proyectos genera una estructura metodológica realmente apropiada para el aula de artes.



Figura 7. La artista Carmen Calvo en una instalación del alumnado de Magisterio sobre la temática “El miedo”.

Si las temáticas pueden ser un revulsivo, y las metodologías participativas un modo de funcionar de manera equilibrada, también los medios tecnológicos que usemos permitirán que nos acerquemos con mayor éxito a los intereses de nuestro alumnado. Los videojuegos son el terreno híbrido por excelencia. La interacción, la velocidad y las estéticas que imprimen las imágenes de los videojuegos convierten a esta opción en un panorama riquísimo, de alto voltaje y muy cercano a las generaciones más jóvenes. No solamente los videojuegos, también la videodanza, los videoclips musicales, el activismo, la performance, el activismo pedagógico, el fotoensayo, e incluso las redes sociales, constituyen territorios híbridos que debemos transitar. Para integrar todas estas cuestiones, uno de los temas que podemos plantear es el de “La precariedad”. De hecho, los modelos de convivencia que está provocando la presión neoliberal nos obligará a reaccionar desde una economía de la subsistencia. En este sentido, las empresas creativas se revelan como una de las opciones que más atraen a la gente joven (Zafra, 2017).



Figura 8. Instalación realizada por el alumnado de Magisterio sobre la temática “El miedo”. Unas figuras ahorcadas representan casos reales de suicidio de niños acosados por bullying homofóbico.

El diseño es uno de los espacios de la educación artística que tenemos más desatendido. Trabajar con las manos o utilizar los más sofisticados y actuales medios tecnológicos no es el dilema. La clave está en trabajar mirando al mismo tiempo hacia la tradición, al presente y hacia el futuro, creando desde la libertad y con la conciencia de hacer bien las cosas (Sennett, 2009). Soy un firme defensor del conocimiento de aspectos que están estrechamente vinculados al diseño, como pueda ser el acercamiento al alfabeto latino en tanto que formas visuales, o bien el estudio de los objetos cotidianos. Aquí encontraremos la respuesta a una de las cuestiones que provienen de lejos: “Nulla aethetica sine aethica”. La implicación política y el activismo cultural han de responder a los parámetros de formación de la ciudadanía que tanto nos corresponden como docentes críticos.

Son tantas y tan variadas las formas de representación que se dan en el actual panorama artístico que conviene orientar al alumnado hacia un determinado espectro de posibilidades. En mi caso intento que conozcan nuevas formas artísticas (performance, videodanza, instalaciones, acciones) en las que además de contar con las voces femeninas, se tenga en cuenta la participación ciudadana y la problemática de la precariedad, urdiendo redes de compromisos personales y sociales (Laddaga, 2006).



Figura 9. Instalación en el ascensor elaborada por el alumnado de Magisterio sobre la temática “El cuerpo”. La artista de referencia es Anna Ruiz Sospedra.

En mi trabajo docente siempre he incorporado un elemento que considero fundamental: el arte hecho por mujeres. Cuando hablamos de arte contemporáneo nos referimos al arte que se está realizando en la actualidad, y por tanto, hablamos de artistas vivos, de personas a quienes podemos conocer personalmente. Si estas personas son mujeres artistas, entonces estamos incorporando un rasgo de género que visibiliza esta realidad y le da importancia. La mayoría de mi alumnado son mujeres. Creo que mis alumnas, las futuras maestras, deben conocer a estas artistas que hacen arte y defienden sus propuestas en las galerías, en los museos y en los espacios comunitarios. Nuestra metodología activa se basa en el Trabajo por Proyectos. Con los grupos de la mención de “Artes y Humanidades” planteamos proyectos abiertos, con títulos sugerentes como “identidades”, “el miedo”, “el cuerpo”, “la ciudad”, o “las narrativas personales”. Cada proyecto se inicia revisando la obra de una artista, mujer, y viva. Algunas de estas artistas son Barbara Kruger, Chiharu Shiota, Gillian Wearing, Jenny Holzer, Rebeca Horn, Maribel Doménech, Ana Navarrete Carmen Calvo o Anna Ruiz Sospedra. Al conocer la obra de estas artistas pasamos a elaborar un discurso propio, tanto artístico como pedagógico.

Al acercarnos a la visión del cuerpo que transmiten las obras de Anna Ruiz Sospedra, el alumnado de Magisterio puede repensar la imagen del binomio masculino y femenino, eliminando así prejuicios raciales, sociales o religiosos, urdiendo nuevas posibilidades de representación de los cuerpos, más allá del contraste hombre/mujer entendido como macho/hembra (Pié y Planella, 2015).

5. La muerte

El proyecto “La muerte” parte del trabajo de la artista Sophie Calle. En este caso se trata de hablar sobre la muerte para que las futuras maestras de Educación Primaria sean conscientes de la importancia que tiene tratar este y otros temas similares con total normalidad en el aula. Sophie Calle es una artista francesa que consigue con sus obras una extraña sensación de incomodidad, un rito visceral que nos exige revisar con seriedad muchos de los preceptos que aceptamos como adecuados o correctos, sencillamente por el hecho de ser cotidianos. Su mirada feminista hacia cuestiones como la muerte, la identidad, la imagen o el abuso, resultan muy eficaces, y nos ayudan a redescubrir conceptos, que por muy aceptados que estén, no dejan de ser injustos.

En este caso, el reto con el alumnado fue doblemente arriesgado. Las 18 instalaciones realizadas han sido expuestas en el Museo de Ciencias Naturales de Valencia, dentro de la muestra titulada #ViureLaMort (en castellano sería “Vivir la Muerte”). Esta presión que supone exponer en un museo ha tenido un gran peso en todo el proceso de realización de las instalaciones. La novedad del proyecto “La muerte” consiste en distribuir las instalaciones en el recorrido del museo. Esto provoca un choque visual en el espectador, ya que las obras no interrumpen el discurso de la colección de fósiles, sino que generan una nueva mirada que fuerza al usuario a replantearse el paso del tiempo y el papel de la muerte en nuestras vidas. El hecho de que el VIH haya servido para estigmatizar al colectivo LGTB nos

hace recapacitar sobre el daño que infringimos a las personas si no somos capaces de discernir y analizar coherentemente cada situación.



Figura 10. Instalación del proyecto “La muerte”. Las autoras del trabajo cuelgan en una jaula una muñeca, víctima de la violencia machista, junto a la jaula una corona recordatoria.

La muerte, un aspecto que no aparece en el currículum de la formación de docentes, es un tema tabú en muchos aspectos. Para llevar adelante el proyecto partimos de la obra de la artista francesa Sophie Calle. El alumnado realiza instalaciones artísticas, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporar objetos, pinturas, fotografías y demás elementos con los que construir sus obras.

Los dos primeros años de los estudios de Grado de Maestro de Primaria son de ámbito general, pero a partir del tercer año se elige una de las menciones que se ofrecen. Se puede optar entre Educación Física, Musical, Lengua, Matemáticas y Ciencias. En la Mención de “Arte y Humanidades” se ofrece la asignatura optativa cuatrimestral titulada “Propuestas didácticas en educación artística”. Los dos grupos suman en total cien alumnos matriculados en las dos opciones horarias. Soy el

profesor de ambos grupos, lo cual permite implicarles en una propuesta que favorece el contacto entre ambos, ya que habitualmente el alumnado de la mañana no suele conocer al alumnado de horario de tardes. En esta ocasión nos hemos aventurado en un proyecto que, además, tenía la posibilidad de exponerse en el museo.



Figura 11. Entre las diversas interpretaciones del tema “La muerte”, en este caso se optó por una versión ecológica. Instalación “Asesinos del medio ambiente”.

Los proyectos de trabajo permiten desarrollar un discurso abierto que evoluciona con la participación e implicación de todo el alumnado y el profesorado. De los cinco proyectos que se proponen durante el tiempo que dura la asignatura, unos individuales y otros en grupo, “La muerte” ocupa cinco semanas de taller, con sesiones que incluyen procesos de discusión y debate, explicaciones o aportaciones diversas, y por supuesto momentos para elaborar las instalaciones. Animamos al alumnado utilizar las posibilidades del arte como argumento educativo, como fuerza capaz de revolucionar la sociedad, como aliento que inspira los cambios y las mejoras sociales.

La exposición de Sophie Calle en el Musée de la Chasse et la Nature de Paris titulada *Beau Doublé, Monsieur le Marquis* es un buen ejemplo de lo que intentamos transmitir. Gracias al trabajo realizado por la artista en esta magnífica exposición, el alumnado pudo plantear mejor sus ideas. En *Beau Doublé, Monsieur le Marquis* rinde homenaje a su padre y a su gato, ambos muertos recientemente. Utiliza el mecanismo de generar arte para superar el duelo de la doble pérdida. Haber podido ver la muestra de Sophie Calle nos facilitó mucho el engranaje de la propuesta.

El alumnado asume que se puede hacer arte con objetos sencillos, realizar una serie de instalaciones artísticas, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporar todo tipo de objetos y elementos con los que construir sus instalaciones. Se trata de encontrar la poética del objeto, transitando por la línea de la poesía visual. El taller sirve para que cada equipo construya una instalación artística plasmando sus reflexiones sobre la muerte. Las sesiones de reflexión ocupan la primera parte de la preparación del proyecto (Huerta, 2014). Hablamos sobre la muerte, pero también sobre las necesidades y los intereses del propio alumnado en relación con este tema.

Un aspecto importante a destacar de la preparación del proyecto son las visitas previas al museo, para conocer los espacios, para conversar con la directora Margarita Belinchón, con la educadora Sandra Illobre, con el alumnado en prácticas y con el personal técnico que nos tenía que asesorar y ayudar al montaje. Son unas visitas muy provechosas, ya que se resuelven las dudas del alumnado para definir dónde ubicarán sus instalaciones. Esta fase de preparación es clave para conseguir la coherencia expositiva que se pretende.

La tercera visita al museo ya es con los materiales preparados para montar. De nuevo un esfuerzo de organización para poder atender a los 100 alumnos con sus 18 instalaciones que debían colocarse en diferentes lugares del museo. Los aspectos de coordinación técnica se habían estado preparando anteriormente en el

aula, de modo que en un solo día se pudieron montar todas las piezas, algunas de ellas de grandes dimensiones.

Las instalaciones se sitúan a lo largo del recorrido de la exposición permanente del museo. Se trata de una importante colección de fósiles, ubicados en diferentes salas. Se intenta que las instalaciones generen un ritmo adecuado para que el visitante pueda reconocerlas en medio del resto de piezas y explicaciones del propio museo. La novedad de esta propuesta es que no se trata de una exposición montada en una sala con las piezas del alumnado, sino que las instalaciones se han distribuido por todo el recorrido del museo, de manera que el espectador debe “buscarlas” en cada sala. El efecto sorpresa de este planteamiento le da un aire más lúdico y de descubrimiento a la visita.

Las instalaciones transmiten la idea de la muerte representada por el propio alumnado universitario. El buen resultado de las piezas y su repercusión entre el numeroso público asistente nos permite analizar la nueva mirada hacia el arte que ha experimentado el alumnado. La faceta creativa e innovadora del proyecto supone un contacto directo con el museo, uno de los más visitados de la ciudad, y una hibridación desde lo educativo entre los conceptos de “artes visuales” y “ciencias naturales”. El Museo de Ciencias Naturales es un lugar que habla sobre la vida a través de vestigios de animales muertos. La exposición “Vivir la muerte” nos ofrece la oportunidad de mostrar al público los trabajos artísticos del alumnado en un entorno patrimonial privilegiado.

Con la exposición *Vivir la muerte* se fomenta una curaduría educativa que consiste en convertir el museo en un experimento educativo desde las artes, algo que reivindicamos tanto desde el grupo Creari (Huerta y Alonso-Sanz, 2017) como desde el grupo Esbrina (Hernández y Aberasturi, 2013). Esto supone al mismo tiempo haber utilizado tanto los recursos de las ARTography (Irwin y O'Donoghue, 2012) como de la Investigación Educativa Basada en las Artes (*Arts Based Educational Research*). No solamente el profesor asume los roles de artista,

investigador y docente durante todo el proceso, sino que además el alumnado se implica, investigando desde su posición como creadores.

Defendemos la curaduría educativa apelando a lo que impulsó Irit Rogoff en su célebre artículo *Turning* (Rogoff, 2008), alentando un modelo de exposiciones en museos que favoreciese la parte educativa de la propuesta, sin caer en el efecto curricular que suele determinar estas instancias a nivel de muestras presentadas en museos. Al incitar al alumnado a “apropiarse” del espacio del museo, estamos favoreciendo una relación directa con esta institución, en la que las instalaciones adquieren un nuevo valor.

6. Artografías

Animo al alumnado (futuros docentes) y al profesorado (docentes en activo) a generar relatos personales en los que se imbrican las diferentes facetas de lo que entendemos por *A/R/Tography*. Las *artografías* constituyen una tendencia que permite a la persona unir tres aspectos en su tarea profesional: A de *artist* (artista), R de *researcher* (investigador) y T de *teacher* (profesor). Considero que se trata de un tipo de planteamiento de revisión y análisis que encaja bien dentro de las llamadas narrativas personales, concretamente en el espectro de las denominadas historias de vida. Si nos paramos a pensar hasta qué punto el alfabeto forma parte de nuestras vidas y de nuestra evolución como docentes entenderemos el poder de esta tecnología de la comunicación para incorporarla al estudio y disfrute de las imágenes, ya que los textos escritos son imágenes.

El revulsivo que conocemos como Artography nos ofrece un panorama muy alentador, puesto que permite alterar y modificar una serie de elementos que hasta hace bien poco parecían intocables. Alumnado y profesorado establecen un equilibrio de significaciones que promueve la apropiación de los espacios y de los conceptos con intervenciones e instalaciones que divierten, atraen y ayudan a repensar nuestros lazos y experiencias, permitiendo transitar los espacios vacíos

que normalmente son despreciados por otras metodologías de indagación. Como perspectiva metodológica de indagación cualitativa la Artography pone en relación y al mismo nivel las figuras de artista, investigador y docente, generando un conocimiento que se estructura a partir de los esquemas rizomáticos del conocimiento.

Artography es una forma natural de pensamiento creativo, que lo sitúa en el mismo nivel del pensamiento relacional y lo convierte en fuente del conocimiento a la vez que lo justifica como circunstancia científica. En parte recoge la idea aristotélica de los tres campos: la Theoria, la Praxis y la Poiesis, un juego metafórico que sirve para reunir en una investigación cualitativa las vocaciones de artista, investigador y educador. Rita Irwin sugiere que quien integra estos papeles en su vida personal y profesional provoca la aparición de nuevos espacios altamente enriquecedores, realizando así una exploración personal de los lugares físicos, espirituales y sociales, a través de un diálogo común. Esta comunicación compleja genera una experiencia estética integrada por el conocimiento, la acción reflexiva y la propia creación. Todavía tenemos mucho camino que recorrer urdiendo redes de significaciones y alterando los principios estáticos de la ortodoxia, que nos asfixian y nos impiden avanzar. Para lograr nuevos espacios estéticos, creativos, pedagógicos y culturales hay que transformar el modo con que nos miramos en los temas, planteando retos a todos los niveles posibles.

En mi propia evolución profesional he sido siempre consciente de la importancia que tenía el ejercicio docente si estaba asociado a la práctica educativa y propiciaba análisis y resultados desde la investigación. De hecho, cuando trabajo en el estudio refuerzo mis posibilidades docentes. Pero también cuando elaboro intervenciones educativas en el aula estoy apelando constantemente a mis planteamientos resolutivos como artista. Es así, se trata de ámbitos que se complementan y se refuerzan. Al reflexionar sobre mi producción como artista, pienso desde la faceta de la investigación, pero sin perder nunca de vista mi trayectoria y mis deseos como docente. Artography como terminología novedosa incluye las tres facetas de artista,

educador e investigador (*a/r/t = artist, researcher, teacher*). El concepto artográfico acompaña de manera íntima al hecho de implicarse y de reflexionar sobre el propio trabajo mediante un relato en el que puede incluso exponerse una narrativa personal de corte autobiográfico. En este sentido, las Historias de Vida adquieren aquí una concepción biográfica que sirve al autor para reflexionar sobre su propia experiencia.

Las artografías representan un ejercicio de reflexividad, lo cual comporta asumir las problemáticas que surgen cuando se toma como guía esta perspectiva de investigación. Se investiga desde un posicionamiento privilegiado (como puede ser la práctica en el aula), pero al mismo tiempo escurridizo, ya que se plantea el riesgo evidente de interpretar el propio trabajo desde una perspectiva complaciente. Para intentar evitar esta actitud resbaladiza, orientaremos la mirada en un sentido más crítico, huyendo de las habituales aunque poco combativas zonas de confort. En mi caso he ido revisando todos aquellos componentes que han dado forma a mi auténtica obsesión por las letras y el alfabeto, elementos que resultan clave en mi caso a la hora de generar artefactos visuales. Cada docente puede elegir un camino propio, valorando sus propias iniciativas y la participación de su alumnado. Es necesario asumir, desde la humildad del profesor atento, el gran valor que adquieren las constantes aportaciones del alumnado con quien se comparte la práctica docente.



Figura 12. Explicando al alumnado el concepto de instalación artística mediante un montaje sencillo.

El deseo de transmitir nuevas ideas se refuerza al afrontar todo aquello que plantea el conjunto del alumnado. Estos desafíos se reactivan cada año al iniciarse el nuevo curso, ya que mientras nosotros como profesores tenemos paulatinamente más años, el alumnado permanece con una edad similar en cada convocatoria anual. El reto que significa atender y observar las necesidades que genera dicho alumnado nos anima a “rejuvenecer” obstinadamente nuestros recursos y nuestras propuestas. Del mismo modo que ante un lienzo siempre se trabaja desde un posicionamiento situado y desde una historia particular, ante al alumnado también se ejerce una acción situada, algo que nos impulsa a revisar constantemente nuestras posibilidades creativas y educadoras.

Los resultados de nuestras investigaciones son heterogéneos puesto que nacen impulsados por grupos divergentes en inquietudes, con distintas herramientas, instrumentos y métodos, para atender con eficacia las preguntas centrales. Esta heterogeneidad produce investigaciones que a veces son analíticas, a veces sintéticas, a veces crítico-activistas, y en ocasiones un híbrido en tanto que proceso

de improvisación. No debemos sentirnos ni mejores ni peores que aquellos que defienden un supuesto “método científico”. Simplemente seguimos indagando en la forma con que deseamos investigar. Y es aquí donde encontramos que el hecho de investigar con y a partir de imágenes nos refuerza en tanto que creadores y educadores.

En el campo de la investigación a partir de las transformaciones (de los modos de funcionar como profesores y alumnos, de la implicación con el entorno, de la utilización de conceptos y objetos), el revulsivo que conocemos como Artography nos ofrece un panorama muy alentador, puesto que permite alterar y modificar una serie de elementos que hasta hace bien poco parecían intocables. Alumnado y profesorado establecen un equilibrio de significaciones que promueve la apropiación de los espacios y de los conceptos con intervenciones e instalaciones que divierten, atraen y ayudan a repensar nuestros lazos y experiencias, permitiendo transitar los espacios vacíos que normalmente son despreciados por otras metodologías de indagación.

La lectura de libros y revistas forma parte de nuestra trayectoria vital, como un estímulo constante que progresa y que se incentiva en una especie de bucle que se retroalimenta constantemente. La literatura y las artes visuales se dan aquí la mano para potenciarse mutuamente. Tanto en la actividad artística como en los planteamientos educativos elaboro constantes enlaces entre arte, literatura y música, utilizando todo tipo de retroalimentaciones estéticas y culturales. Además, he optado siempre por posicionamientos reivindicativos que tienen en cuenta las cuestiones sociales. Un talante innovador, acompañado de una ideología marcadamente implicada, influyen de manera persistente en un concepto de arte en el que creo, una entidad en la que se combinan y se integran tanto la creación artística como la educación en artes. Tiendo asimismo a visibilizar las injusticias y a proponer mejoras que puedan resultar beneficiosas para la mayoría de personas.

7. El cine

La pintura es la principal fuente visual de información para cualquier cineasta que intenta poner en imágenes el pasado. Además, desde el momento en que el cine derivó hacia el modelo narrativo clásico, éste exigía enmarcar los sucesos, y en el caso de las películas de ambientación histórica, hacerlo de manera verosímil, puesto que el espectador está preso de su memoria visual. En el cine de los primeros tiempos encontramos un tipo de producción, casi un género, donde la referencia a modelos pictóricos constituye el eje de la puesta en escena. Se trata de películas religiosas ambientadas en la vida de Cristo, en adaptaciones de la Biblia o en vidas de santos. Ya los hermanos Lumière realizaron en 1897 una “Vida y pasión de Jesucristo” en 13 cuadros. Otro caso aleccionador en este sentido son las películas sobre la Edad Media.

El gusto por la época medieval produjo durante todo el siglo XIX una ingente obra artística y literaria, y en el siglo XX el cine trasladó esta concepción a la pantalla. La pintura desempeña un claro papel de mediación entre la obra literaria y su adaptación cinematográfica. Se pueden encontrar ejemplos suculentos de recreaciones medievales en la historia del cine como *Senso* (Lucino Visconti, 1954), *El séptimo sello* (Ingmar Bergman, 1957), *Satyricon* (Federico Fellini, 1969), *El Decamerón* (Pier Paolo Pasolini, 1971), *I racconti di Canterbury* (Pier Paolo Pasolini, 1972), *La Marquise d’O* (Eric Rohmer, 1976), *Perceval le Gallois* (Eric Rohmer, 1978), *Excalibur* (John Boorman, 1981), *El nombre de la rosa* (Jean-Jacques Annaud, 1986), *Braveheart* (Mel Gibson, 1995), *Die Päpstin* (Sönke Wortmann, 2009), *Rey Arturo* (Guy Ritchie, 2017), y tantas otras películas muy impregnadas de los cuadros de la época en la cual están ambientadas. Incluso disponemos de jocosas versiones que por su marcado acento humorístico suelen ser también muy del gusto del alumnado de Primaria, como *Monty Python y los caballeros de la mesa cuadrada* (Terry Gilliam y Terry Jones, 1975) o todas las ficciones animadas sobre personajes y entornos como Merlín, Ivanhoe, Robin Hood, Lancelot o el Rey Arturo. Muchas películas no ambientadas en la Edad Media tienen sin embargo un claro matiz medieval en sus planteamientos argumentales e icónicos, como es el caso de

la saga *Star Wars*, o de *El Señor de los Anillos*, sin dejar de lado a Harry Potter y tantos otros ejemplos cinematográficos. Algo similar ocurre con las series, entre las que brilla con luz propia *Juego de Tronos*.

El cine puede reflexionar sobre su pasado, ya que ha tenido un período clásico, la negación de dicho período, y además ha visto nacer nuevos medios de comunicación. El cine, en gran medida, ha dejado de referirse a la “realidad”, y se refiere cada vez más a sí mismo o a otros medios de representación. Más de cien años después de que Ricciotto Canudo publicase el *Manifiesto de las siete artes* en 1911, de donde deriva la popular denominación de séptimo arte, el cine se sitúa entre el resto de manifestaciones artísticas, legitimando lo que podía tener en común con las demás disciplinas, y elaborando distintas aproximaciones culturales en las cuales adquiere relevancia propia.

El discurso cinematográfico está repleto de textos escritos. Es una de sus riquezas, por ello resulta importante formar al alumnado en materia de alfabetos y tipografías. Al centrarnos en el cine, disponemos de innumerables ejemplos con los que ilustrar este tipo de informaciones. Cada cartel ofrece un estilo gráfico, y las letras que tienen estos diseños nos permiten celebrar el trabajo de sus creadores, para hablar de la coyuntura estética, económica, social, cultural e histórica de cada película. Incluso tenemos la posibilidad de explicar cuestiones de tipografía y de difundir el nombre de diseñadores de letras.

Como docente intento transmitir a mi alumnado la pasión por el cine. También procuro ofrecer suficientes herramientas para disfrutar y analizar los diferentes artefactos visuales que forman parte de su entorno cotidiano. Cuando hablo de arte a mi alumnado conecto las cuestiones estéticas y estilísticas con los asuntos económicos y sociales. La diversidad sexual forma parte de un engranaje social en el que todos y todas estamos implicados. Propongo un profesorado abiertamente reivindicativo y muy pendiente de los intereses del alumnado, un profesorado libre, que defienda los derechos humanos, y muy especialmente los derechos de las

minorías más desprotegidas. Un profesorado consciente de su papel social y simbólico, capaz de incorporar la faceta de intelectual implicado a sus labores docentes (Huerta, Domínguez y Barbosa, 2017).

Cuando el profesorado se niega a ofrecer espacios de información y discusión, cuando no es sensible a esta realidad, el alumnado da por hecho que se trata de un tipo de cuestiones que no son suficientemente importantes. Esto supone marginar y esquivar la cuestión. Las dificultades son muchas: falta de materiales disponibles, ausencia de propuestas curriculares, la terquedad de cierto profesorado o alumnado frente a cuestiones que no quieren aceptar, la incompreensión por parte de las instancias educativas, los celos de algunas familias intransigentes. La diversidad sexual es un asunto pendiente, un argumento de peso que debe ser abordado desde todos los ámbitos, y por supuesto desde el arte y la educación artística.

La televisión ha sido el medio por excelencia para fecundar esta explosión de imágenes en la que nos encontramos, sobre todo porque la televisión utiliza la imagen en movimiento y llega a los lugares más recónditos del planeta. Las pantallas de los dispositivos móviles y también los ordenadores personales han acelerado exponencialmente el uso de imágenes, incorporando la inmediatez, pero sobre todo la posibilidad de interacción por parte de los usuarios. El siglo XXI llegó repleto de posibilidades para la producción y la difusión de imágenes, pero esto no era nuevo, ya que durante el siglo XX se habían marcado las bases para una globalización de los imaginarios (las pantallas), del mismo modo que ya en el siglo XIX se forjaron las pautas comunicativas a seguir mediante la incorporación masiva de imágenes a las publicaciones impresas ilustradas.

En los canales temáticos ocurre algo similar a lo que observamos respecto al cine en la pequeña pantalla: los productos de hace años se entrecruzan en la programación con las últimas novedades. Y esta mezcla de estilos y de épocas diversas propicia un panorama amorfo en el que se genera una afiliación estilística que repercute en nuestras respuestas como espectadores. MTV, además, mimetiza

por intensificación la forma de producción propia de la tendencia televisiva general: la emisión conjunta de formas, géneros y placeres visuales disparatados.

Aprender desde la cultura visual puede servirnos para diseñar una educación diversa e inclusiva. Nuestras acciones y pensamientos se construyen en base a la relación con nuestro cuerpo, a lo largo de nuestra vida, de manera que se convierten en un capital cultural vinculado directamente al propio patrimonio inmaterial. La educación es clave para superar los prejuicios y las constantes violaciones de los derechos humanos. Hay que lanzar un mensaje de confianza, de tranquilidad y de ánimo a quien se sienta diferente por cualquier motivo. Al mismo tiempo, debemos incentivar entre el alumnado el reconocimiento hacia quienes son marginados a causa de su opción sexual, su diversidad, o cualquier otro motivo.

Como docentes podemos y debemos compartir la curiosidad y la rebeldía desde la base del respeto. El cine nos ofrece documentos valiosísimos para acercarnos a los sentimientos y las estéticas más diversas, de manera que podemos gestionar nuestra comunicación utilizando films del mismo modo que hacemos uso de pinturas, fotografías, grabados, esculturas, anuncios, carteles, edificios, flyers o noticias de Facebook, Twitter e Instagram. Nuestro alumnado valora positivamente que nos acerquemos a sus intereses, a sus preocupaciones, a sus desconocimientos, y a todo aquello que nos pueda mantener unidos desde el engranaje educativo.

Instalemos la memoria en nuestras clases, la memoria de las disidencias en general, permitiendo un constante reencuentro con sus creaciones, ya que sus distintas formas de plantear los temas importantes visibilizan numerosas cuestiones que están candentes en todas las manifestaciones artísticas: el miedo, la valentía, el desprecio, el valor, la infancia, los deseos, los mitos, las geografías del cuerpo, la ironía. Resulta complicado romper los estigmas a causa de la violencia y los extremismos, pero no podemos permanecer ajenos a esta problemática. Preparar profesionales de la educación supone implicarse en las problemáticas sociales y en

el respeto a la diversidad. El profesorado debe incorporar información válida de modo que el alumnado conozca sus derechos y no tema porque su orientación resulte poco convencional. Imaginar tipografías diversas supone rebelarse contra cualquier manifestación de odio. Investigar a través de las artes, indagar sobre los nuevos dispositivos, atender a los afectos o relacionar dichas cuestiones con las pedagogías culturales son estrategias que podemos elegir.

Los vídeos musicales establecen una forma televisiva que ha llegado a renovar ciertos aspectos de la programación y los tipos de canales. Cuando MTV inició sus emisiones hace décadas pocos imaginaban que se convertiría en fuente de recursos para otras intervenciones. MTV emite vídeos musicales las 24 horas del día. Con el vídeo, los grupos de rock, pop, y derivados, establecen un criterio de ventas basado en las imágenes y la narración. Podemos establecer un criterio de clasificación de los vídeos musicales, según tema y contenido, en cinco tipos: “romántico” (basado en la narración, en temas de pérdida y reencuentro y en la proyección de relaciones sexuales convencionales), de “preocupaciones sociales”, “nihilista” (subrayan cierto erotismo sádico, masoquismo, homoerotismo y androginia), “clásico” (emplean la estructura de mirada masculina característica de Hollywood, de voyeur que contempla la figura femenina convertida en objeto de deseo, o bien parodia géneros hollywoodianos de terror, suspense y ciencia ficción) y “postmoderno” (el significado suele competir con imágenes que no se alienan en una estructura coherente).

La cultura visual conecta con una concepción de la pedagogía cultural relacionada con prácticas sociales que configuran identidades y subjetividades. Con esta mirada se abre la articulación de un espacio de interacción entre lo pedagógico y lo cultural en el que se entrecruzan cuestiones sociales, políticas e institucionales en la constitución de identidades y en la producción de conocimiento y saber del alumnado. La cultura visual conlleva un trabajo de documentación y narración que ha de orientarse hacia la reflexión. Supone ir más allá de la mera descripción, para afrontar la necesidad de poner en contexto las relaciones y formas de comprensión que documentamos.

Al igual que me parece poco adecuado hablar de “cine para niños” o de “cine para adultos”, tampoco me parece muy acertado que se separe entre “temas para niños” o “temas para adultos”. En realidad, el buen cine es siempre bueno para todos los usuarios, y la forma de tratar una temática en el aula de primaria resultará eficaz y positiva si somos capaces de entusiasmar al alumnado haciéndole partícipe del proceso. Lo que vayamos a conseguir será siempre más fuerte y perdurable si lo logramos implicando al máximo al alumnado. Para ello, escucharles resultará fundamental, y es lo que aportan las pedagogías del visual thinking, un acercamiento a lo narrado por quienes están en el aula, o en el museo, o en cualquier espacio apto para educar.

Generar un Currículum Vibrante

Estamos en un momento de crisis, es decir, en una situación que permite avanzar de manera creativa, si así nos lo proponemos. Hemos presentado una serie de elementos a los cuales hay que atender; por una parte los beneficios que genera la educación artística y que nos son propios (las prácticas colaborativas, la capacidad de hibridación, el apego a la cotidianidad, el uso de las imágenes,) y por otro lado el impulso que debemos dar a la investigación desde posicionamientos metodológicos actuales (*Arts-Based Educational Research*, *Arts-Based Research*, artografías, diseño y cine, empresas culturales, educación patrimonial). Estamos en condiciones de ofrecer alternativas a los sistemas caducos en los que se nos ha aprisionado, al tiempo que vamos resolviendo uno de los grandes retos sociales y económicos al que nos enfrentamos: el futuro laboral de las personas que quieren dedicarse a la educación artística.

Todas las reflexiones que hemos venido indicando nos llevan a una observación de una realidad precaria de la educación artística que tiene en cuenta:

- La pérdida de presencia de la educación artística en los espacios formales.

- La rebotante actualidad de actividades artísticas y educativas en los entornos no formales.
- La falta de actualización de modelos válidos en educación artística.
- La poca presencia tecnológica en la docencia en artes.
- La necesidad de innovar en las temáticas a tratar y en los modelos pedagógicos que venimos utilizando.
- La insatisfacción y el desapego de una parte del profesorado en artes.
- La falta de interés de las administraciones por la educación en artes.
- La importancia de la investigación.
- La puesta en marcha de modelos como la investigación educativa basada en las artes o las artografías.
- Estimar y ampliar el patrimonio de la educación artística.

Valorando todas estas realidades, lo que proponemos es un modelo curricular innovador y más atento a las exigencias actuales, una propuesta que vamos a denominar Currículum Vibrante. Las características que lo determinarían son:

- Un modelo curricular que permita integrar las ideas y propuestas de los colectivos implicados (especialmente alumnado y profesorado)
- Un espacio curricular que tenga en cuenta los factores de cercanía (las realidades de cada lugar, las problemáticas sociales, culturales y políticas que lo definen)
- Un esquema curricular poroso y abierto, que admita las progresiones y los fracasos, que se amolde a los procesos.
- Una propuesta curricular que posibilite un mayor grado de adaptación a los cambios y los imprevistos.
- Un esbozo curricular que sea integrador y transversal.
- Un perfil curricular que resulte eficaz para generar ciudadanía crítica.

Queremos animar al colectivo docente a formar parte de este Currículum Vibrante, ya que somos nosotros quienes, en última instancia, damos forma a las propuestas curriculares. Cada docente debe asumir el currículum como una auténtica posibilidad de transformación. Más allá de la dureza administrativa y del

agotamiento burocrático, el currículum debe valorarse como una oportunidad de mejorar la educación. Un Currículum Vibrante ha de partir de premisas, pero también puede admitir constantes sugerencias para convertirse en el lugar desde el cual podamos llevar a cabo las buenas prácticas educativas que tanto deseamos.

El colectivo docente es la base que puede proporcionar un verdadero Currículum Vibrante, sin enquistarse en posicionamientos seguros o cómodos, sino arriesgando en pos de un nuevo entorno de participación. Un Currículum Vibrante es un mecanismo para la educación formal que recoge elementos positivos de la educación no formal. Entre nuestros aliados están los mediadores, los trabajadores de museos y centros culturales, los responsables educativos de espacios patrimoniales. El Currículum Vibrante es un dispositivo que puede provocar la mejora de la situación de la educación artística, alentando nuevos retos entre el profesorado y el alumnado de todas las etapas y niveles, revelando las ventajas de ser integrador (de todas las artes), transversal, y útil para todas las etapas educativas.

Referencias

- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism, *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures, *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 47-64.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto, *Truthout*, 0.
- Giroux, H. (2015). Flipping the Script: Rethinking Working-Class, *Truthout*, 8.
- 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.

- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R. (2011). *Ciudadana letra*. Valencia: Alfons el Magnànim
- Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.
- Huerta, R. (2014). Education on Sexual Diversity through Cinema. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 371-376.
- Huerta, R. (2015). *La Ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R. (2016). La tipografía en el cine: análisis de cabeceras y créditos de películas como estrategia educativa desde la cultura visual. *Archivo de Arte Valenciano*, 94, 351-366.
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Barcelona: Egales.
- Huerta, R. (2018). Miradas urbanas del profesorado iberoamericano desde la cultura visual. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 55-76.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2015). *Educación Artística y Diversidad Sexual*. Valencia: PUV.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. Valencia: PUV.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (eds.) (2018). *Investigar y educar en diseño*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. y Calle, R. (eds.) (2013). *Patrimonios migrantes*. Valencia: PUV.
- 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.
- Huerta, R. y Navarro, G. (2016). Museari. An online Museum about Sexual Diversity. *Museum Education and Accessibility. Bridging the Gaps*. Washington: CECA-ICOM, 145-149.
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), 198-215.

- Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>
- Pié, A. y Planella, J. (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Rogoff, I. (2008). Turning, *E-Flux Journal*, #00, 32-46.
- Rolling, J. H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51 (2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Rolling, J. H. (2013). Art as Social Response and Responsibility: Reframing critical thinking in art education as a basis for altruistic intent. *Art Education*, 66 (2), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519210>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Walker, J. A. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama

ACERCA DE LOS AUTORES

Francesca Torlone es profesora tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Florencia, Italia. Ha coordinado y dirigido diferente proyecto vinculado con la formación para la vida así como la educación y los museos.

Ricard Huerta es profesor de Educación Artística en la Universidad de Valencia, Director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas y del Posgrado Educación Artística y Gestión de Museos.

Mario Torres López es profesor-investigador del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, ha sido profesor en la Facultad de Filosofía y Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; poeta, ha colaborado en distintos suplementos culturales y coordinado diferentes libros sobre educación artística y cultura.

Carlos Higuera es profesor del IMCED, poeta y traductor, su obra se ha incluido en diversas antologías; ha sido profesor visitante en la Universidad de Florencia.

Gaspar Aguilera es promotor cultural, poeta y narrador fue profesor de la UMNSH, fue Jefe del Departamento de Literatura y Secretario de Difusión Cultural de la UMNSH, además visitante en el Instituto de Romanística en Salzburgo, Austria.