

La mirada de los docentes hacia su ciudad: identidades urbanas y educación patrimonial

Teachers' Visual Observation Towards Their City: Urban Identities and Heritage Education

Ricard Huerta*

Recibido: 22-03-2014

Aceptado: 16-06-2014

Resumen

Con la presente investigación¹ nos acercamos a la peculiar mirada de los docentes hacia su ciudad. Queremos averiguar si existe realmente una identidad docente en esta observación que desarrollan los educadores ante lo urbano. Para ello utilizamos una metodología basada en los estudios de caso (Hubard, 2008), habiendo podido acceder a las opiniones de educadores mediante entrevistas y actividades participativas. Hemos centrado nuestro análisis en docentes de dos ciudades: Montevideo (Uruguay) y Valencia (España). Indagamos en la propia mirada de los educadores, para posteriormente detectar sus intereses particulares en todo aquello que ofrece la ciudad: un encuentro con la mirada (Csikszentmihalyi, 1990), un vibrante espacio de actividad y de pulso con el poder (Harvey, 2012), una posibilidad de acción educativa (Walker y Chaplin, 2002), una fuente de posibilidades de orden estético (Laddaga, 2006), un entorno que favorece la reflexión (Huerta, 2010), un encuentro con el arte público y los procesos comunitarios (Palacios, 2010) así como un objeto de estudio y disfrute (Careri, 2002).

Palabras clave:

Identidad, educación artística, docentes, cultura visual, ciudad.

Abstract

With this research, we approach the peculiar way in which teachers view their city. We want to find out if there really is a teaching identity in the educators' observation of the urban environment. We use a case studies methodology (Hubard, 2008), and gather the opinions of educators through interviews and participatory activities. Our analysis is focused on teachers in two cities: Montevideo (Uruguay) and Valencia (Spain). We inquire into teachers' way of seeing, to further identify their particular interests in all that the city offers: an encounter with the look (Csikszentmihalyi, 1990), a vibrant area of activity and strong economic power (Harvey, 2012), a possibility of educational activity (Walker and Chaplin, 2002), a source of aesthetic possibilities (Laddaga, 2006), an environment that promotes reflection (Huerta, 2010), a meeting with public art and community processes (Palacios 2010), and an object of study and enjoyment (Careri, 2002).

Keywords:

Identity, Art Education, Teachers, Visual Culture, City.

¹ La presente investigación forma parte del Proyecto I+D+i "Educación Patrimonial en España: Consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)" con referencia a EDU2012-37212.

* Universidad de Valencia
ricard.huerta@uv.es

“Gran parte de la planificación urbana del siglo XX respondía a este principio: derriba todo lo que puedas, arrásalo y luego construye a partir de cero.”

Richard Sennett (2013, p. 263)

1. Introducción

El sociólogo pragmatista Richard Sennett defiende en sus planteamientos la idea de que el trabajo bien hecho, en cualquier disciplina, produce una satisfacción de gran calado en el profesional consciente de ello. El trabajo bien planteado y resuelto desde la exigencia nos ayuda a reflexionar sobre nuestra identidad. Sennett nos recuerda que “Peirce trató de hallar las claves de la cognición humana en pequeños actos de la vida cotidiana” (Sennett, 2013, p. 351), y también cita a John Dewey para quien “el trabajo que se mantiene impregnado de juego es arte” (Dewey, 1969, p. 241). La cita inicial que extraemos la utiliza Sennett para referirse a una cierta obsesión de la modernidad por destruir lo que había anteriormente. La apuesta por el respeto y por la implicación personal es la que pide Sennett al artesano, que en nuestro caso aplicaríamos al conjunto de docentes, auténticos responsables del engranaje educativo de nuestra sociedad. Es con esa intención que abordamos el presente estudio: intentamos conocer qué tipologías de miradas hacia lo urbano generan los educadores, y en última instancia, saber si realmente se sienten involucrados como colectivo y como participantes activos del desarrollo de la ciudad (Palacios, 2011). Entendemos que el profesorado constituye un poderoso referente cultural y social, un colectivo de gran impacto, ya que son los profesores quienes atienden en las aulas a las generaciones más jóvenes. Se trata de un grupo humano capaz de articular el complejo entramado que delimita la ciudad desde la educación y el compromiso. Queremos averiguar hasta qué punto los problemas de la ciudad y el deseo de mejorar el entorno urbano forman también parte de la hoja de ruta del profesorado. Para ello abordamos desde la metodología del estudio de caso esta investigación sobre cultura visual que intenta, además, navegar hacia una propuesta más general: entender la educación artística como un verdadero motor de reflexión y cambio social.

Nos identificamos con las aportaciones que han planteado diversos autores desde la cultura visual (Duncum, 2007; Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003) y otros ámbitos de la educación en artes visuales (Aguirre, 2004; Alderoqui, 2012; Fontal, 2007; Huerta, 2011; Reis, 2007), de manera que valoramos todo el engranaje visual de la ciudad (desde la escultura pública hasta el mobiliario urbano, pasando por la publicidad y la señalética) así como el sentimiento de pertenencia que generan los lugares en los cuales vivimos y trabajamos, tanto si se trata de un barrio de la periferia como de un lugar

inmerso en el centro histórico de la población. Queremos plantear esta reflexión ante el profesorado, para conocer hasta qué punto utilizan el entorno urbano como fuente de información en sus tareas curriculares, y para detectar si los ritmos urbanos de convivencia y democracia se convierten en resortes significativos a la hora de plantear ejercicios y propuestas en educación artística. Son sus opiniones las que moldean el presente artículo, y por ello aprovechamos para agradecerles la colaboración desinteresada que nos han brindado. El presente trabajo se convierte de este modo en un acercamiento a las posibilidades de acción educativa y artística que genera la ciudad en relación con los docentes.

2. De la ciudad educadora a la ciudad de quienes educan

Nos centramos en la mirada que vierten los educadores sobre la ciudad en la que viven y/o trabajan. El espacio urbano transmite numerosos alicientes para generar un entorno apto para vehicular acciones y lleno de elementos con posibilidades educativas. La ciudad es un lugar eficaz para gestionar ideas desde la cultura (Barthes, 1986) y un espacio suficientemente denso y abstracto como para elaborar nuevas miradas, menos complacientes y más pregnantes (Berger, 1980). En nuestro caso se trata de reforzar la mirada de los docentes y las posibilidades educativas del medio urbano (Falk, 2008; Huerta, 2008; Marzilli, 2008; Schwartz, 2005; Wexler, 2007), teniendo en cuenta los estudios que se han elaborado desde la educación en museos y la educación en patrimonio. Nos preguntamos si existe realmente una mirada de los educadores hacia la ciudad, debido a que se ha difundido poco la cuestión. Esta es la nueva idea, el planteamiento novedoso que surge desde la investigación en educación artística. En caso de que realmente exista una mirada propia de los docentes hacia lo urbano, nosotros lo analizamos desde la perspectiva de la educación en artes.

Se ha hablado durante décadas de lo que finalmente se constituyó como la *ciudad educadora*. Sobre dicho concepto se ha teorizado desde observatorios tan interesantes como el *Forum Universal de las Culturas*, en sus ediciones celebradas en Barcelona (2004), Monterrey (2007), Valparaíso (2010) y Nápoles (2013). También en distintos lugares del mundo ha tenido repercusiones positivas la tendencia conocida como *ciudad educadora*, además de haberse convertido en un hito tras la Expo Universal de Shangai (2010) que estuvo dedicada, precisamente, a la ciudad. En nuestro caso la propuesta cambia, y si bien es cierto que tenemos en cuenta los logros alcanzados por las acciones de las *ciudades educadoras*, en nuestra investigación nos centramos en el colectivo de los docentes, ya que surge la necesidad de conocer cuál es su mirada hacia lo urbano, y es a partir de esta inquietud que se organizan las indagaciones, redescubriendo la magia

de autores y creadores que se sintieron fascinados por determinadas ciudades, como puedan ser Walter Benjamin por París (Benjamin, 2005), Woody Allen por Nueva York, Orhan Pamuk por Estambul (Pamuk, 2009), Pedro Almodóvar por Madrid, o Ventura Pons por Barcelona. Para concretar, este artículo se centra en dos casos estudiados, en la visión que tienen respectivamente de Montevideo y Valencia los maestros y las maestras que nos han relatado su visión sobre estas ciudades.

3. Acciones realizadas y entrevistas recogidas en Montevideo y Valencia a docentes de todos los niveles educativos

Una serie de experiencias con docentes en Montevideo y en Valencia nos han permitido recoger los datos y la información necesaria para el presente artículo. En 2012 se realizó en Montevideo el Seminario titulado “La ciudad vista por sus docentes”, organizado por Delma Rodríguez para Formación Docente del Ministerio, una actividad que contó con la participación de cien educadores, profesionales de todos los niveles y disciplinas. Posteriormente, durante varios meses de 2013 se llevaron a cabo en Valencia una serie de encuentros, cursos y reuniones con docentes, organizados por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València, y en los que también colaboró el Cefire (Centro de Profesores) de Torrent. La información recogida se concreta en varios ámbitos:

- Un conjunto de sesiones presenciales mediante las cuales pudimos conocer personalmente a docentes uruguayos y valencianos de todos los niveles educativos, con quienes pudimos conversar y analizar en varios sentidos la temática de la ciudad.
- En dichas sesiones presenciales se partía de una explicación teórica inicial, para dar paso a los comentarios e intervenciones de los participantes, incluyendo además un taller performativo, mediante el cual se ocupaba el espacio y se incorporaba el propio cuerpo y una serie de elementos a una verdadera intervención artística, en cierta medida vinculada a la propuesta de las artografías.
- Además de este contacto personal y de las sesiones desarrolladas, una de las fuentes más importantes de la investigación es la recogida de cuestionarios, documentos en los cuales los participantes han reflejado por escrito sus opiniones. La opción de contestar los cuestionarios es voluntaria.
- Otra fuente de información consiste en la recogida de imágenes que el profesorado ha realizado sobre su propia ciudad. Se trata de fotografías creadas por los mismos docentes. En estas imágenes aparecen aquellos aspectos que más atraen e interesan a los propios educadores de su entorno urbano.

Habiendo recopilado toda esta información se abordaron varias cuestiones, todas vinculadas con la idea de si realmente existe una mirada particular de los docentes hacia la ciudad. En esta ocasión se analizaban los resultados de dos ciudades (Montevideo y Valencia) que tienen varios aspectos comunes:

- Se trata de ciudades con playas y puerto, es decir, que tienen un contacto directo con el mar, y además gozan de una oferta turística que se alimenta precisamente del atractivo de sus zonas de baño y de la actividad portuaria.
- Ambas ciudades tienen una población media: en el caso de Montevideo estamos hablando de unas cifras cercanas a los dos millones de habitantes, mientras que en Valencia, teniendo en cuenta su zona metropolitana, nos acercamos también a los dos millones.
- Tanto Valencia como Montevideo tienen una geografía muy plana, con una llanura que se extiende holgadamente. Ambas fueron ciudades amuralladas, y conservan elementos de las antiguas fortificaciones.

Observamos y comparamos de qué modo ven la ciudad sus docentes, y les preguntamos cómo han abordado el tema urbano desde su postura como educadores. Este reflejo entre ambos colectivos nos permite contrastar miradas, con sus peculiaridades y sus especificidades. Indagamos en cuestiones que pueden resultar particulares pero que contienen paralelismos y relaciones diversas. Somos conscientes de que tanto la ciudad como lo urbano constituyen geografías universales, pero disponen de elementos particulares en cada territorio. Si bien las experiencias de los encuentros se verificaron con numerosos asistentes, las encuestas han sido contestadas por una parte de estos participantes en las acciones. Disponemos, por tanto, de un total de 18 encuestas recogidas entre los docentes montevideanos, y 17 encuestas que han sido contestadas por los educadores valencianos. Mantendremos el anonimato de los y las participantes, asignándoles un nombre ficticio, de manera que podremos conocer, eso sí, su sexo, información que puede constituir un aspecto relevante en algunas de las cuestiones planteadas.

Valencia es la tercera ciudad en importancia dentro del territorio del estado Español. Capital de una región autónoma, goza de cierta fama entre los rankings turísticos debido a tópicos culturales como la paella, las fallas, las bandas de música o las exageradas arquitecturas de Calatrava. En realidad es una ciudad mediana en la que se puede llegar a cualquier sitio caminando. El cinturón urbano agranda el tamaño de su área metropolitana, con varias ciudades que están en realidad unidas a la capital, que se abre al mar Mediterráneo por el puerto y las playas de la Malvarrosa. También Montevideo es una ciudad marítima, un puerto abierto al Atlántico, la capital de un estado sin montañas, un pequeño

país de tres millones de habitantes, de los cuales la inmensa mayoría vive en la ciudad. Tanto España como Uruguay fueron bastante visibilizados internacionalmente en el siglo XX, en el primer caso por una dictadura que duró cuatro décadas, precedida y seguida por períodos en los que dominaron las artes y el progreso social; en el segundo por su posición privilegiada como espacio seguro para la inversión internacional, lo cual le valió el mote “la Suiza de América”. Estas cuestiones y algunos tópicos han marcado los imaginarios de sus respectivas poblaciones. Si bien detectamos en parte la presencia de dichos tópicos en nuestra investigación, lo más interesante es comprobar que existen muchas otras cuestiones en las que coinciden o divergen los docentes analizados. El presente trabajo valora tanto los paralelismos como las distancias observadas entre las opiniones recogidas.

4. El escenario urbano como entorno apto para la cultura visual, con énfasis metodológico en los procesos participativos

Tanto en la preparación de las sesiones como en la elaboración de los cuestionarios, nuestra investigación sigue los pasos metodológicos de la interdisciplinariedad, con la educación artística como entorno fronterizo de acción, pero utilizando referencias a campos como la sociología, el urbanismo o la antropología. Se indaga precisamente en base a lo ocurrido en los seminarios impartidos, lo cual da paso a reflexiones acotadas y recogida de datos. La presencia de acciones *performativas* (Rogoff, 2000; Irwin, 2013) así como la incidencia en el proceso, convierten este trabajo en una acción colaborativa, ya que la participación de los implicados es una de las claves del compromiso (Huerta, 2012). El contacto con los participantes nos ayuda a descifrar el propio relato, comprendiendo el fenómeno analizado. Lo urbano es complejo, y la forma de acercarse a la mirada docente hacia la ciudad no puede reducirse a una única datación escrita. Esta metodología híbrida supone una gran implicación por parte del investigador promotor y de todos los participantes. Se establece una confianza entre las partes basada en la negociación. Se anima al colectivo a generar una actividad cooperativa, y ello es posible gracias a las primeras sesiones presenciales, lo cual repercute en un máximo de implicación en la acción performativa y en la confección e implementación de los posteriores cuestionarios.

Desde el inicio del proyecto decidimos implicar a docentes de todos los niveles. Aunque es bastante habitual que los seminarios tradicionales estén dirigidos a grupos de un nivel concreto, en nuestro caso la palabra “docentes” tiene un significado amplio, y no queremos generar brechas entre educadores de varios niveles. Con el fin de recoger información concentramos las realidades diversas de maestros y profesores que trabajan en educación

infantil, primaria, secundaria, universidad, e incluso en otros ámbitos laborales. También unimos educadoras y educadores de diferentes edades. Consideramos que esta opción aglutinadora (diferentes edades, ciclos educativos y contextos sociales), a pesar de generar ciertas complicaciones (debido en parte a una tradición muy marcada en sentido contrario a la integración de las diferencias), posibilita sin embargo un formato mucho más enriquecedor y atractivo. Ello da como resultado un estudio que favorece *la idea de docente como un ámbito colectivo* de gran presencia y calado social. Así pues, teorizamos desde los planteamientos de la cultura visual (Duncum, 2008; Mirzoeff, 2006) y nos apoyamos en el discurso de la reflexión crítica sobre los artefactos visuales. También hemos añadido al proceso inicial de la investigación una clarísima carga *artográfica* (Irwin & O'Donoghue, 2012), ya que durante las acciones realizadas se ha alentado la implicación y la participación de todo el profesorado participante. Valga recordar que las *a/r/tografías* imprimen un carácter participativo a los procesos artísticos del aula, exigiendo una actitud colaborativa entre los implicados, valorando la capacidad de compendiar en la figura del docente sus competencias artísticas e investigadoras (*a/r/t* = artist, researcher, teacher).

5. La ciudad de Valencia en la mirada de los docentes valencianos

En Valencia domina la luz. El sol está presente la mayor parte de los meses del año, y a esta impresionante luminosidad se añade un clima templado que predomina en los cálidos veranos y los cortos inviernos. La *Valentia* que ya dominaron los romanos del Imperio fue durante la época musulmana referencia de un territorio marcado por el regadío y las generosas cosechas. En el siglo XV era una bulliciosa ciudad, con un puerto de mercancías en el que se concentraba buena parte del poder económico y político de la época. Un ejemplo claro de esta efervescencia comercial lo tenemos en el edificio de La Lonja (de la seda), cuya suntuosa arquitectura gótica ha sido reconocida como monumento Patrimonio de la Humanidad. Durante el siglo XVIII fue de nuevo la fabricación de seda lo que impulsó su vitalidad, y ya en el siglo XX el comercio internacional de la naranja imprimió carácter a una época de esplendor modernista, truncada por la larga dictadura franquista que sumió en la autarquía a todo el país. El final de siglo tiene como referencia cultural la creación del IVAM Institut Valencià d'Art Modern, si bien el inicio del XXI ha estado marcado por la exageración urbanística, la monumentalidad arquitectónica, y la corrupción política. Sin embargo, el movimiento vecinal junto con organizaciones de diferente adscripción han llevado a cabo acciones artísticas y reivindicativas tan relevantes como Cabanyal Portes Obertes (dentro de la Plataforma Salvem el Cabanyal), Ciutat Vella Oberta, o Russafart.



Figura 1. La luz y el terreno llano son características definitorias de Valencia. Campus universitario fotografiado por la docente Amparo.

El imaginario que nos transmite el profesorado valenciano en los cuestionarios recogidos está impregnado de espacios seductores que mapean la ciudad, cuyos atractivos son muchos. La docente Loli la define como *“luz, cálida, llana”*, y si los tres aspectos que más le gustan son *“clima, huerta, comida”*, los que no le gustan son *“gobierno, cultura, inundaciones”*. No detectamos unanimidad al pedir a los docentes que describan aspectos destacables de Valencia, de manera que aparecen tanto espacios naturales como elementos arquitectónicos o urbanos: *“el paseo marítimo, su amplitud, el olor del mar y la tranquilidad que ofrece”* (Darío); *“la Malvarrosa a primera hora de la mañana con suave brisa de levante”* (Fran); *“el barrio costero del Cabañal”* (Juan); *“el río Turia”* (Rosa); *“el antiguo cauce del Turia, reconvertido en parque verde que recorre toda la ciudad”* (Ana); *“la Albufera, humedal costero de gran belleza con aves acuáticas”* (María); *“la zona norte, donde se vislumbra el espacio de la huerta”* (Ramón); *“el parque Gulliver, que desproporciona las dimensiones habituales y permite relajarse, divertirse y jugar”* (Amparo); *“la plaza de la Virgen”* (Alex); *“el rincón de la fuente de José Capuz en la Alameda”* (Blanca); *“el barrio del Carmen”* (David); *“la Lonja”* (Lucía); *“la actividad comercial de un domingo en la Plaza Redonda”* (Julián); *“el Mercado Central”* (Pablo); *“la plaza de San Nicolás”* (Pepe); *“la plaza de los Naranjos de los Jardines de Monforte”* (Regina). La multiplicidad de opciones describe también un cierto carácter abigarrado que identifica a lo valenciano, muestra del cual podrían ser los trajes de fallera o la fiesta de las fallas, con un aliento estético barroquizante.



Figura 2. El fuego y el ambiente barroquizante forman parte del carácter festivo de las fallas, fotografiadas por la profesora María.

Al pedirles que destaquen un elemento patrimonial, la mayoría de los encuestados opta por La Lonja. Retomando la cita inicial de Sennett, y al preguntarles a los docentes por un lugar mágico de Valencia, Álex detecta que antes de la reciente reforma (que ha eliminado sus elementos tradicionales) la Plaza Redonda era un sitio con encanto: *“el silencio del ambiente, el amable ruido del agua y el entorno más inmediato me transmitían una sensación mágica, casi mística”*. Terminaron por tanto estas sensaciones para nuestros docentes. La sensibilidad por el patrimonio y por las cosas sencillas no parecen tener cabida en el espíritu destructor que caracteriza a muchos dirigentes políticos, algo que Fran lamenta cuando ve *“cómo se ignoran las lápidas romanas o las murallas árabes”*. Para Amparo *“mágico es el río, pulmón verde, zona de deporte”*, mientras que Ana prefiere los Jardines de Monforte, *“un escondite inusitado”*. Blanca destaca *“las Atarazanas”*, Darío *“el portal de la Valdigna”*, Julián *“el Mercado Central, por la arquitectura, la actividad interior y su capacidad para actualizarse”*. Detectamos por tanto un interés especial por el patrimonio, natural y monumental, pero sobre todo una valoración positiva del significado sensitivo que adquieren estos lugares cuando son observados por los docentes.

Kevin Lynch distingue entre *nodos* (puntos estratégicos de la ciudad que son atravesados por los ciudadanos) y *mojones* (puntos de referencia donde el observador no entra) para denominar los lugares que nos ayudan a detectar elementos urbanos destacados (Lynch, 2004, p. 63). En las encuestas de los docentes valencianos dominan los nodos, y preferentemente el jardín del río Turia, entornos natural en el que la gente pasea y practica deporte. Esto contrasta con lo que ocurre en Montevideo, ya que el cerro allí es

una ligera elevación del terreno, y no suele ser visitado, lo cual lo convierte por tanto en un mojón. Cabe decir que este cerro uruguayo es precisamente el que da nombre a la ciudad: MONTE VI (sexto) De E(ste) a O(este).

Para Kevin Lynch, además de tener en cuenta los elementos visuales, es importante valorar las sensaciones que produce la ciudad. A Ramón la ciudad le provoca “*constantemente sensaciones contrapuestas y contradictorias, ya que es capaz de mostrarse profundamente humana y amable en muchos momentos*”, mientras que para Pablo es importante “*salir a correr durante la puesta de sol por el antiguo cauce del río hasta el Palau de les Arts y compartir la sensación de placidez que transmite el resto de gente bajo el lejano murmullo de los coches*”. También Loli apuesta por “*la huerta sobre todos los atardeceres, por su luz cálida y la organización de los campos y sus cultivos*”. Y María se muestra crítica: “*Se trata de una ciudad que acoge. Demasiada luz para sentirte ajena a ella, repleta de voces altas, de ruidos, de risas. A veces es invadida por una cierta superficialidad, cargada en exceso de alicientes lúdicos que esconden ‘bajo la alfombra’ las dificultades, los errores, la corrupción de sus dirigentes*”.



Figura 3. El modernismo tiene una fuerte presencia en la arquitectura y el urbanismo de la ciudad. Fotografía del profesor Francesc.

Valencia no es una ciudad que se haya visto reflejada en el cine o la literatura de forma excepcional. Les pedimos a sus docentes que sugieran títulos de literatura y películas con las que vincularían su ciudad, así como de escritores y directores de cine. El creador más conocido es el director de cine Luis García Berlanga, que es citado por la mayoría de los encuestados. Sin embargo, las películas más citadas son *Tranvía a la Malvarrosa*

(a partir de una novela autobiográfica de Manuel Vicent) y *Con el culo al aire* del director Carles Mira. El novelista Vicente Blasco Ibáñez es otro clásico reconocido, destacando sus novelas *Cañas y barro* o *Arroz y tartana*, ambas llevadas al cine por Hollywood a principios del siglo XX, y más conocidas en España por sus adaptaciones a la televisión. Se cita la película *La mala educación* (filmada en exteriores valencianos por Pedro Almodóvar), y en menor medida los escritores Joan Fuster, Juanjo Millás, Azorín y Pasqual Alapont. En una ocasión se cita el poemario *Llibre de meravelles* de Vicent Andrés Estellés.

Al solicitar a los participantes que identifiquen sus preferencias culturales en base a la música, citando piezas y músicos con los cuales considerarían representada su ciudad, los resultados son variados, y si bien destacan Raimon, Camilo Sesto y Nino Bravo, también están presentes el Titi, Francisco, Miquel Gil y Paco Muñoz. En lo referido a pintura, la obra más citada es *Niños en la playa* de Joaquín Sorolla, y entre los artistas visuales se cita también al Equipo Crónica, Ignacio Pinazo, Miquel Navarro, Andreu Alfaro, Genovés, Vicente Luna (artista fallero), José Sanleón, Pablo Llorens y Bartolomé Ferrando. Nos llama la atención la poca variedad y la prácticamente nula aparición de jóvenes creadores o de mujeres artistas. En base a las opiniones vertidas por los docentes valencianos, descubrimos que Valencia es una ciudad moderadamente visible en referencias culturales, si bien el carácter extrovertido de sus habitantes hace que estas realidades autóctonas estén bastante valoradas, al menos por los docentes.

6. Profesorado montevideano describiendo su ciudad

A pesar de su notable presencia en el mundo, Uruguay es un país pequeño en extensión y en población. Su visibilidad se debe a su situación geográfica privilegiada, algo que le convierte en punto de mira de muchas cuestiones internacionales, por ello es sede de la alianza Mercosur, copando fuertes inversiones desde diversos países de su entorno, motivadas en parte por la tranquilidad y confianza que transmite como zona sin conflictos. Lo que más nos atrae de Uruguay es su tradición por la lucha de los derechos sociales, algo de lo que puede estar orgullosa esta pequeña república, pionera en la reglamentación a favor del divorcio o del voto femenino durante el siglo XX, y ya en el presente siglo en la introducción de legislación favorable al matrimonio igualitario. Uruguay es el único país donde se puede afirmar que la educación es realmente laica, universal y gratuita. La preocupación por las cuestiones educativas y los problemas sociales se vive de forma muy intensa en este país de pocos contrastes, cuya geografía es completamente llana, y donde no hay conexiones por tren.

En el seminario impartido en Montevideo participaron docentes de todos los niveles educativos, implicándose desde el primer momento. Se utilizó como referencia la cuadrícula, relacionando esta forma geométrica con el esquema de la ciudad romana, con calles paralelas y perpendiculares, que atravesaban el espacio coincidiendo en una plaza central, habitualmente llamada aquí Plaza de Armas. Este mismo esquema se aplicó a muchas de las ciudades que crearon los colonizadores en el continente americano. Las actividades educativas desarrolladas por el *Espacio Cultural Al Pie de la Muralla* toman precisamente como nombre “el cubo”, en clara alusión a lo que ellos denominan las “cuadras”, las esquinas y paralelepípedos de la ciudad (Giménez y Careaga, 2013).

El desarrollo del seminario permitió a los docentes contrastar ideas y reflexionar sobre su postura en tanto que educadores comprometidos (Harvey, 2012). La responsabilidad de formar a los ciudadanos en base a una actitud respetuosa hacia la diversidad y los patrimonios (Huerta & De la Calle, 2013) posibilita que en este tipo de encuentros se estimulen los ánimos para llevar adelante diferentes acciones y proyectos de futuro. Al seminario acuden docentes de todas las edades, sexo, y nivel, incluso arquitectos, artistas y diseñadores que imparten clases en la universidad. Esta variedad enriquece el encuentro. Se constata que ha habido poca preocupación anterior por el tema, y que son pocos los cursos y seminarios que han analizado esta cuestión.

Los docentes uruguayos definen la ciudad de Montevideo con la expresión “tranquilidad”. Realmente la capital y el resto del país son lugares tranquilos. Montevideo es una ciudad tremendamente “*acogedora, amigable, amable, hospitalaria, hermosa, abierta, y luminosa*”, tal y como la define su profesorado. También se insiste en que es “pequeña”. No estamos hablando de una inmensa metrópolis. Sus dos millones de habitantes se expanden por amplios espacios y se confunden con un paisaje monótonamente plano. Una docente la define de un modo más poético: “*ciudad de mar*”. Ciertamente, Montevideo siempre fue una ciudad muy pendiente del mar, con su puerto, su fortaleza y su papel estratégico en el Mar del Plata desde que fue fundada por Felipe V. Con sus vientos, que en invierno hielan el ambiente (“*viento, frío, sombra*”) y con su “*monocromática*” austeridad. Algunos docentes inciden en que es “*inquieta*” o “*pintoresca*”, y que está “*llena de oportunidades*”. Se cita el popular y apasionado mercado de Tristán Narvaja, que cada domingo ocupa un impresionante espacio de la ciudad, o bien la programación teatral y musical de locales míticos como el Teatro Circular o el Teatro Solís, uno de los palacios de la ópera más significativos de América Latina. Se trata de una ciudad donde reina la “*melancolía*”, como aseguran varios docentes. Puede que la tranquilidad y el tedio (como apuntaba Mario Benedetti) se hayan apoderado desde siempre de Montevideo. De hecho, a la fiesta que se celebra el 24 de agosto, víspera de la celebración de la

independencia, la bautizaron como “Noche de la Nostalgia”, una marca propia de esta capital sudamericana.



Figura 4. Un maestro montevideano capta esta imagen urbana como metáfora de la sensación de tedio que sin embargo oculta una tensión interna.

Los docentes uruguayos tienen clarísimos referentes en cuanto a preferencias artísticas si se trata de generar mitologías urbanas. Prácticamente todos los encuestados han optado por señalar a Mario Benedetti como el escritor por excelencia de la ciudad, si bien tuvo que exiliarse a la fuerza, y optó por el autoexilio cuando terminó la dictadura urugaya; de hecho pasó sus últimos años en España. Es un personaje muy querido, y tanto su prosa como su poesía se mantienen extraordinariamente vivas entre las preferidas de varias generaciones de profesores. Entre las obras de Benedetti citadas aparece como emblemática el cuento *La Tregua*, del volumen de relatos *Montevideanos* (lo más valorado) junto a *La borra del café*.

Benedetti supo cantar a Montevideo, y su gente sigue apreciando su valor creativo. También han sido citados Idea Vilariño, Benjamín Nahú, Juan José Morosoli y Juana de Ibarbourou (“por la mezcla de realidad y fantasía”) o el Gauberto Trelles de *Una historia montevideana*. Destaca el acuerdo unánime en valorar el papel de la película *Whisky* (Rebella y Stoll, 2004), un fantástico relato urbano extrañamente sosegado. Aquí la tranquilidad campa a sus anchas, y la monotonía se apodera del ambiente. La otra película valorada es *El baño del Papa* (César Charlone, 2007), un dramático y casi espeluznante relato social. Otros directores como Caetano, Federico Alvarez o Enrique Fernández aparecen citados y se hace hincapié en la curiosa producción *El Dirigible* (Pablo Dotta, 1994). Son valorados artistas plásticos que poseen incluso fundaciones y museos propios como

Páez Vilaró, Pedro Blanes o José Gurvich, y no se olvida a figuras como Pedro Figari, Martín Sastre, Gabriel Peluffo Linares, o Rafael Barradas. Menos citado aparece Joaquín Torres-García, cuyo museo ha desarrollado importantes actividades educativas en la capital. La huella de Torres-García se extiende hacia el muralismo, como en los trabajos del Taller Torres-García en Torre ANTEL. Otras piezas del espacio público como el *Monumento a la carreta* (Belloni) o el de *Artigas* en la Ciudadela tienen sus seguidores, junto a piezas tradicionales como *La primera disputa*, *Ventana al puerto*, *Jugadores de naipes* (Barradas, 1917), y *Montevideo: the dark side of the moon* (Martín Sastre).

En música nos ha sorprendido que nadie citase al cantante Jorge Drexler, figura internacionalmente reconocida. Se opta por cantantes que identifican el espíritu uruguayo como Carlos Gardel, Jaime Ross, Eduardo Darnauchans, Fernando Cabrera, Ruben Rada, Malena Muniyala, Zurdo Bessio, o los grupos Emiliano y El Zurdo, Los Olimareños, y No te va a gustar. *La comparsita* despierta fervor, junto con la *Milonga Negra* de Alfredo Zitarrosa o la canción a *Montevideo* de Tabaré Cardozo. Cualquier pieza de candombe interpretada por murga es bienvenida, y desde luego los *Tamboriles* de Jaurés Lamarque Pons y *Una canción a Montevideo* de Mauricio Ubal.



Figura 5. Pocos docentes han valorado el extraordinario patrimonio artístico del Cementerio Central.

Al preguntarle a los docentes uruguayos sobre un lugar de Montevideo que les resulte especialmente atractivo parece que se hayan puesto de acuerdo prácticamente todos en que ese lugar es la Rambla, también conocida por Rambla de Montevideo o la Rambla del Parque Rodó. Algunos han preferido destacar la Ciudad Vieja, o bien el Palacio

Legislativo. Una profesora destaca la panorámica desde el Cerro. Al contrario de lo sucedido cuando preguntábamos por un lugar atractivo, ante la elección de un elemento patrimonial hay divergencia de opiniones. Aquí notamos la fuerza que adquiere el término patrimonio (Fontal, 2007). Se evidencia la cuestión histórica cuando se citan los “*restos de fortificaciones coloniales*”. Un símbolo patrimonial es el Hipódromo de Maroñas. Se detecta el respeto a ciertos edificios más emblemáticos como puedan ser el Palacio Salvo o la casa central del Banco de la República, el Teatro Solís o el edificio de Mercosur. Una maestra jubilada (pasiva) se decanta por las playas como elemento patrimonial, mientras que otra apunta hacia la herencia cultural de la música, el patrimonio intangible del folklore, la murga, el candombe, el rock, el tango, la fusión de estas propuestas y el trabajo de los músicos. Aparece destacado el Museo de Artes Decorativas, declarado Monumento Histórico y donde en 1979 tuvo lugar la firma del Acta de Montevideo, en la que se logró mediar en el conflicto entre Argentina y Chile.

Al destacar una sensación que les produce su ciudad, insisten en la sensación de paz, de sosiego, de calma. De nuevo la tranquilidad. Extraña relación la que se establece en este caso entre lo urbano y lo íntimo. Incluso se apela a la soledad como sentimiento. Un profesor universitario dice que en ocasiones le produce “*la sensación de estar en otro país que no es este*”. El sentido de familiaridad y pertenencia es fuerte. Una docente lo explica con sencillez: “*a pesar de que hay robos y que ha mí me ha sucedido, igual siento que es una ciudad tranquila*”. La calidez como referencia a lo humano, a la cercanía de las personas: “*creo que mucha gente conserva una calidez especial, es amigable sobre todo con el que viene de afuera*”. Sensaciones positivas: “*aunque el movimiento y las prisas dominan durante la semana, los fines de semana se vive la tranquilidad, la quietud, la melancolía y la paz*”. La placidez habitual pero también la potencia del viento del mar “*como para salir volando, que se lleva hasta las ideas*”. Algunos docentes consideran que la energía de la capital se halla en la alegría de sus habitantes: “*Montevideo me provoca alegría, distracción, despeje mental, deseos de vivir y sentir. Es una sensación especial caminar por su rambla. Al ver el mar, la arena, las gaviotas, caminar por la orilla, se te despiertan todos los sentidos*”. Así pues, sensación de tranquilidad y de paz la que transmiten los docentes de una ciudad cuya calma solamente alteran los vientos marinos.

7. El sentimiento de pertenencia al colectivo por parte de docentes valencianos y montevidianos

Tanto en los debates que mantuvimos durante las sesiones presenciales en los seminarios realizados en Valencia y Montevideo, como después al concretar las respuestas en los cuestionarios, les pedimos a los docentes que manifestasen su papel en la formación

de ciudadanía crítica y responsable, y la importancia de asumir la pertenencia al colectivo docente, es decir, de tomar consciencia de su identidad como grupo. Una parte significativa asume que se trata de cuestiones que no suelen plantearse, pero lo cierto es que algunos procuran *“la formación de ciudadanos conscientes a través de la educación por el patrimonio, para que aprendan a valorar, defender y difundir la historia de la ciudad”* manteniendo que *“es muy importante tener un discurso coherente”*.

En Uruguay consideran que el profesorado tiene un papel sumamente importante, ya que *“corresponde a los fines de la educación formar seres autónomos, críticos, seres útiles para el Uruguay del futuro”*, a pesar de que *“en este país no todos asumen que la docencia es una profesión y no un mero trabajo, y tal vez es por eso el papel del docente no es valorado y respetado por el resto de la sociedad”*. Una docente valora que *“el sentido de pertenencia a un grupo genera lazos, promoviendo sinergias que fortalecen, consolidan su identidad y perpetúan la razón de ser del colectivo”*. Se considera fundamental el rol docente *“en la permanente reflexión colectiva del sentido de nuestra función como educadores”*. Es de suma importancia *“pertenecer al colectivo docente, no podemos marchar solos. Necesitamos un gremio que nos apoye y luche por nuestros derechos”*; en ese sentido *“el papel como docente es fundamental en la formación ciudadana”*, y *“más allá de los contenidos curriculares, debemos aportar espacios de discusión y diálogo crítico en torno a la libertad, los valores y las normas, para la creación de una sociedad plural, solidaria, democrática, comprometida con el medio natural y social”*. Aquí recuperamos las ideas de Duncum (2008), Freedman (2008), Giroux (2013) y Huerta (2013) cuando apelan a un criterio responsable y participativo más allá de las presiones curriculares.



Figura 6. La maestra uruguaya Graciela expone en esta foto la tradición patrimonial del “filete”.

Se considera importante al docente por su aportación *“a la construcción de discursos en relación a lo que es o no es la ciudad”*. En ese sentido cabe insistir en lo que Borja (2012) intuye como responsabilidad de la ciudadanía, a saber: que nuestro futuro depende del posicionamiento que tomemos como ciudadanos responsables. Una joven maestra uruguaya entiende que su papel *“es crucial, pero no exclusivo como lo era hace unas décadas atrás, ya que hoy en día es posible formarse como ciudadano en las calles”*. Esta confianza en la participación ciudadana es la que revela Laddaga (2006) cuando apela a una mayor actitud artística en la escena colaborativa de lo urbano. También Errázuriz (2006) y Lachapelle (2007) inciden en una formación estética de la ciudadanía, algo que debe ejercitarse en las aulas (Alonso y Orduña, 2013). En ocasiones se siente *“la pertenencia en forma individual, pero falta reforzar la del colectivo, si bien las instituciones no ayudan a fomentar esta idea. Somos una masa de docentes muy grande, y deberíamos crear espacios de encuentro con actividades concretas”*.

Las docentes uruguayas destacan *“la importancia de una buena convivencia”*, pero también inciden en que *“los docentes debemos enseñar a participar en la discusión y negociación de los valores que constituyen una sociedad democrática, formar ciudadanos responsables, respetuosos de las diferencias, con normas de convivencias claras, críticos, situados y con conocimiento de los derechos humanos”*. Se considera *“muy importante crear las identidades en forma colectiva, puesto que el colectivo indica muchas veces el rumbo, define la identidad y la sostiene”*. Esta identidad se ve en ocasiones *“poco trabajada, mejorable”*. La educación artística *“es sumamente importante en la formación de la ciudadanía, para valorar el patrimonio y entender las diferentes expresiones que han surgido y surgen en cada época, vinculadas a los hechos históricos, sociales, políticos y económicos”*. En ese mismo sentido *“resultaría fundamental una conciencia de colectivo para generar interdisciplinariedad y comunidad educativa”*. Asumir la pertenencia al colectivo de docentes para generar una identidad propia es *“la base de toda construcción ciudadana”*. Los docentes *“debemos ayudar a los niños y jóvenes a construir significado, a comprender y reflexionar la vida ciudadana”*.

El profesorado valenciano coincide en reivindicar la importancia de su tarea como responsables de la ciudadanía, pero lamentan no tener más conciencia de grupo ya que, como dice Rosa: *“si interactuamos como grupo tendremos más fuerza para lograr nuestros objetivos”*. Para Ramón lo que importa es *“transmitir en las aulas, con nuestra acción de vida y nuestro comportamiento diario, ya que somos referentes para el alumnado, especialmente para el más joven, espejos donde mirarse; los grandes maestros en el aula lo son si son grandes maestros en la vida”*. Esta cuestión del ejemplo como reto aparece en todas las entrevistas. Regina apostilla que *“la identidad es mucho más que el grupo”*, mientras Pepe intenta que sus alumnos *“lean”* la ciudad, utilizando la mi-

rada oblicua y el cuestionamiento de la gramática cultural, y se queja de que *“tareas de gestión, la investigación y la docencia no dejan lugar a que se puedan posibilitar lugares de encuentro”*. Dice que *“somos como zombies que vamos de las aulas a casa”*. Pablo intenta *“desarrollar en el alumnado un sentimiento de respeto hacia lo que es de todos: la ciudad, y también una actitud crítica hacia las políticas que pueden empeorar nuestro entorno”*. Si para María *“es clave reivindicar la presencia de nuestro alumnado en el espacio público”*, en el caso de Lucía *“lo importante es trabajar en equipo”*. Cuando Juan plantea en clase de diseño *“la mejora de espacios o la integración de mobiliario urbano en el entorno”* entiende que *“se genera una actitud crítica, reflexiva y de acción”*. Cree que su papel *“no es tanto adoctrinar, sino provocar juicios críticos mediante el debate y el análisis”*. Considera que existe una identidad del docente ya que *“por el simple hecho de estar bajo unas condiciones e intereses comunes se generan unas respuestas o conductas similares”*. Fran *“intenta que el alumnado sea consciente de lo mucho que ignora de su propia ciudad”*, y reivindica que siempre ha estado en colectivos de docentes *“para defender lo que somos”*. Álvaro se queja de que *“los medios de comunicación suponen una importante competencia negativa”*, pero *“ni desfallece ni se rinde”* por ello.

Mirar la ciudad, disfrutar de lo urbano desde la percepción crítica que sugiere la cultura visual, es un ejercicio ciudadano que debe ser planteado por el profesorado de educación artística. Las dificultades son muchas, existiendo el peligro de convertir la docencia en *“un trabajo monótono”*. Esto además ha de combinarse con *“el respeto de la opinión de otros, en la educación por la tolerancia, optando como colectivo a lograr tener identidad propia”*. La educación es *“el vehículo de evolución cultural y de conciencia”*, y *“debe existir un sentido de pertenencia al territorio que se habita, para lo cual debe reconocerse el entorno, valorarlo y participar de su desarrollo”*. Se valora la *“posibilidad de discutir e interpelar a jóvenes sobre el rol del arte en nuestra sociedad y cómo se inserta en los distintos espacios urbanos que hemos construido”*. En ese mismo sentido se han pronunciado autores como Augustowsky (2012), Csikszentmihalyi (1990), Franco y Huerta (2011), Housen (2007) o Romano (2008). Difundir una sensibilidad estética desde lo urbano y asumir la pertenencia al colectivo de docentes para generar una identidad propia *“es fundamental para mantener los diálogos y las reflexiones acerca de nuestra labor educativa y la memoria que generamos a través de ella”*.

8. Conclusiones

A partir de nuestras indagaciones comprobamos que existe una visión de la ciudad propia de los docentes, una mirada sensible y respetuosa con lo patrimonial, pero se trata de una cuestión que necesita estudiarse y analizarse detenidamente. Detectamos sin

embargo un alto grado de falta de conciencia de grupo por parte del colectivo (Donaire, 2012), lo cual dificulta la creación de una imagen válida para la mayoría. Sin embargo el profesorado en general aspira a mejorar su situación y a conseguir una mayor visibilidad social, un reconocimiento y un respeto a su labor que echan en falta. Asumen su responsabilidad en la formación de ciudadanía, conscientes de que los márgenes curriculares les impiden realizar acciones más innovadoras al respecto. En los casos aquí analizados de Montevideo y Valencia, el profesorado genera una mitología particular sobre su ciudad, ambientada incluso en lo que ellos mismos transmiten al alumnado en el aula. De todos modos, la falta de una mayor formación en artes, urbanismo o arquitectura influye decisivamente en el modo de percibir la ciudad, y por tanto de transmitirla.

Más allá del concepto de ciudad educadora, pretendemos concretar nuestra propuesta en base a la mirada del profesorado. Los docentes valoran positivamente la realidad de sus propias ciudades, defienden lo patrimonial y critican aquellos aspectos que consideran fallidos o mejorables. Han creado imágenes de sus lugares emblemáticos y nos han transmitido sus sensaciones sobre la variedad urbana que conocen. Asumen su responsabilidad como formadores de las generaciones más jóvenes, y desean participar en la creación de una nueva conciencia urbana. Aquí hemos abordado la situación de dos capitales pacíficas. De todos modos, no olvidemos que la situación de la educación democrática en un entorno público es algo que tenemos que defender cada día.

Desde la educación patrimonial se puede mejorar notablemente tanto la percepción de la ciudad por parte de los docentes como la transmisión de los valores de ciudadanía que transmiten a su alumnado. El primer paso para mejorar esta situación debe darse en la formación inicial del profesorado, pero conviene ampliar decididamente las acciones en la formación permanente. La ciudad se ha convertido en un proyecto cultural y social de gran calado, y los colectivos que la habitan estamos implicados en la evolución positiva que deseamos para esta construcción humana. La mirada urbana de los docentes puede construirse desde el respeto y por tanto mejorar notablemente la calidad de vida de la ciudadanía.

9. Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education. *International Journal of Art & Design Education*, 23 (3), 256-269.
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Alonso, A. & Orduña, S. (2013). Referentes relativos a la identidad en la cultura visual infantil, *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24.

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Berger, J. (1980). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Borja, J. (2012). El fin de la anticiudad posmodernista y el derecho a la ciudad en las regiones metropolitanas. En Belil, Borja y Corti (eds.) *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 279-320). Barcelona: Icaria.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust.
- Dewey, J. (1969). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism, *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension, *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- Falk, J. H. (2008). Viewing Art Museum Visitors Through the Lens of Identity, *Visual Arts Research*, 34 (2), 25-34.
- Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 27-52). Gijón: Trea.
- Franco, C. y Huerta, R. (2011). La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio, *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), pp. 229-246.
- Freedman, K. (2008). Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education. En Eça, T. y Mason, R. (eds.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (pp. 39-47). Bristol: Intellect.
- Giménez, A. y Careaga, A. (2013). La educación para el patrimonio a través de las fortificaciones de Montevideo. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.) *Patrimonios migrantes* (pp. 73-82). Valencia: PUV.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. *Truthout*. Recuperado de: <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- Harvey, D. (2012). Las raíces urbanas de las crisis financieras: reclamar la ciudad para la lucha anticapitalista, en Belil, J. Borja, J. y Corti, M. (eds.) *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 321-358). Barcelona: Icaria.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. En Vileneuve, P. (ed.) *From Periphery to center: Art museum education in the 21st century* (pp. 172-179). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hubard, O. (2008). The Act of Looking: Wolfgang Iser's Literary Theory and Meaning Making in the Visual Arts, *International Journal of Art and Design Education*, 27 (2), 168-180.

- Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R. (2010). I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education, *International Journal of Art & Design Education*, 29 (1), 72-81.
- Huerta, R. (2011). *Ciudadana letra*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim
- Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.
- Huerta, R. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 11-17.
- Huerta, R. & De la Calle, R. (eds.) (2013) *Patrimonios migrantes*. Valencia: PUV.
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), 198-215.
- Irwin, R. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236.
- Lachapelle, R. (2007). Aesthetic dispositions and hypotheses formulation as evaluations of non-expert viewers' responses to public contemporary art. En Nardi, E. (comp.) *Thinking, evaluating, re-thinking*. Milano: Franco Angelli
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lynch, K. (2004). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili: Barcelona.
- Marzilli, K. (2008). Attitudes of Preservice General Education Teachers Toward Art. *Visual Arts Research*, 34 (1), 53-62.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5 (1), 53-79.
- Palacios, A. (2010). Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. *Pulso*, 33, 109-127.
- Palacios, A. (2011). *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Pamuk, O. (2009) *Estambul. Ciudad y recuerdos*. Barcelona: Mondadori.
- Reis, R. (2007). *Arte pública como recurso educativo. Contributos para a abordagem pedagógica de arte pública*. Tesis doctoral. Universidad de Lisboa.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's Visual Culture*. New York: Routledge.
- Romano, M. (2008). *La città come opera d'arte*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Schwartz, A. (2005). Second City: Ed Ruscha and the Reception of Los Angeles Pop. *October*, 111, 23-43.
- Sennett, R. (2013). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Walker, J. A. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Wexler, A. (2007). Museum Culture and the Inequities of Display and Representation, *Visual Arts Research*, 33 (1), 25-33.