

Educació artística

per a mestres de primària

Ricard Huerta

Amparo Alonso-Sanz

Índex

1. Entorns favorables a l'educació artística	3
2. De la pràctica a la teoria i viceversa	10
3. Temes que ens acosten a problemàtiques universals	18
4. Tecnologies i alfabetització	27
5. Formar docents per a educar en arts	41
6. Aprendre sobre art és indagar en l'actualitat de la memòria	49
7. Transeducar. Implicació des de la diversitat	60
8. Artografies. Gaudir investigant sent artista i docent	70
9. Cultura visual. Geografies polítiques de la mirada	82
10. <i>English for art in Primary School</i>	95
11. Derives estètiques al segle XXI: estratègies de lluita	105
12. Analògics, digitals o, senzillament, intel·lectuals compromesos?	117
13. El currículum vibrant	126
14. El treball per projectes a l'aula d'arts	135
15. Arguments creatius des de la dimensió social	141
16. Museus, pedagogies fluides i mediació educativa	146
17. La ironia com a territori lúdic d'empoderament	154
18. El cinema i les imatges del temps	162
19. Artistes a l'aula	171
20. La mirada com a patrimoni	180
21. Anar mirant més	187
Referències	196

Capítol 1. Entorns favorables a l'educació artística

Tal com ha evolucionat els darrers anys el riquíssim àmbit de les arts, considerem que ara toca satisfer les exigències del domini del territori de l'educació en arts, dins del qual incloem la participació i el gaudi. Si volem crear espais vivencials impregnats de creativitat, cal preparar el professorat, perquè són els i les docents els qui tindran la possibilitat (i assumiran la responsabilitat de fer-ho) de convertir els llocs que transiten en escenaris aptes per a l'activitat artística, de caire participatiu i transformador. El veritable repte consisteix, per tant, a satisfer les necessitats del col·lectiu docent, oferint formació i dotació adequada perquè els mestres i les mestres siguin capaços de construir ponts i establir connexions entre les arts i l'educació. Cal constatar que fem ús de l'expressió *mestres* per a designar el conjunt del professorat d'educació primària, perquè ens referim a tot el col·lectiu. El genèric *mestres* es converteix ací en expressió aglutinant, sense ànim d'eliminar ningú, tot i que també emprarem l'expressió *docents*, que afavoreix la integració d'altres grups.

A través dels capítols que formen aquest document anem desgranant aspectes que considerem més evocadors a fi d'animar el professorat a aprofitar les arts com a argument educatiu. Introduïm en el text conceptes i metodologies recents, reivindicuem autors clàssics i destaquem estudis actuals. Recorrem a experiències viscudes des de la proximitat i, també, parlem d'aportacions que arriben de tot arreu, perquè l'educació artística evoluciona de manera diversa en les diverses realitats que es viuen a cada país.

Convertir un ambient educatiu en un entorn favorable a l'educació en arts comporta renunciar a nombrosos clixés i prejudicis que a vegades han distanciat el professorat de les possibilitats de les arts, tant a l'aula com en àmbits informals. Confiar en les possibilitats del professorat i del mateix alumnat significarà rompre barreres que fins ara anul·laven el desig d'emprar l'art com a eina de transgressió per a aprendre, compartir i gaudir. Imaginem-nos un dron que ens observa des de dalt i que enregistra les nostres accions en una classe. Si poguérem revisar aquest enregistrament, ens adonaríem de les possibilitats que hem desaprofitat, senzillament perquè un picat, una visió des del vèrtex superior, ens proporciona una nova mirada dels nostres propis costums.

Estem massa pendents del que en teoria hem de fer i no hem de fer, cosa que perjudica les possibilitats d'innovar i de trencar amb pràctiques que ja no emocionen ni motiven l'alumnat. Som nosaltres, com a docents, els qui hem d'estar entusiasmats amb allò que proposem; és així com transmetrem energia i desitjos de créixer.

La vivència personal millora si és compartida

Durant més de tres dècades d'experiència professional hem detectat una veritable desatenció del col·lectiu docent en tot allò que es relaciona amb la formació en arts visuals. No hem avançat tant com caldria, almenys pel que fa a l'ensenyament de les arts per a mestres. Hi ha massa qüestions pendents, com ara les poques hores de formació, les temàtiques abordades desfasades, els escassos processos de participació, l'ínfima incorporació de les TIC. En lloc d'avançar, sembla que fem voltes en cercle. Probablement estàvem aturats, tot i que feia l'efecte que ens movíem. El problema és que cada vegada que intentem progressar o superar etapes, topem amb elements conjunturals que acaben frenant qualsevol intent de canvi o avanç.

Si tenim en compte que la gran fortalesa de l'ensenyament de les arts és justament el desig d'innovació, no entenc per quin motiu es continuen emprant insistentment mecanismes propis de fa tres, quatre o cinc dècades. Sembla com si el professorat s'haguera quedat gronxant-se en les restes d'un currículum que de manera progressiva s'evidencia més que escàs i inoperant per a la nostra especialitat. És una situació que esdevé més preocupant encara entre docents de secundària, l'únic nivell de l'educació obligatòria en el qual tenim especialistes en arts. Si observem el que passa en primària, tot és molt confús perquè mai no hem tingut docents especialistes en imatge i, per tant, el que domina en aquest àmbit és el voluntarisme i la intuïció. Efectivament, és un peix que es mossega la cua.

En la majoria de casos, els mestres i les mestres estan poc preparats per a emprar de manera reeixida les arts visuals a l'escola. És llàstima, perquè sí que els agradaria fer ús dels recursos artístics a classe, i per descomptat gaudir intensament de l'experiència de l'art, un element que consideren vivificant. Però no disposen de prou preparació o del temps necessari per a dur a terme les activitats. Tant si són usuaris com quan arriba el moment de portar a l'aula l'experiència estètica, als mestres els agradaria disposar de suficients arguments per a transmetre una visió de les arts positiva, efectiva i ben argumentada. Però necessiten instruments i recursos actualitzats per a generar un bon

ambient o per a convertir l'aula en un espai creatiu i òptim per a l'art. A més a més, hi ha la desafecció del mateix alumnat. Quan arriba una mestra il·lusionada amb la seua proposta artística per a desplegar-la a l'aula, es pot trobar un alumnat desmotivats que no entén molt bé per a què serveix aquest suposadament magnífic exercici de creació. I és que a mesura que passen els anys, s'accentua la distància d'interessos entre alumnat i professorat. Això comporta un refredament de l'ànim, especialment en el col·lectiu docent, cosa que se superaria amb la dedicació d'un pressupost adequat i, sobretot, amb el desig de millorar la situació per part de les polítiques curriculars.

En vista d'aquesta situació poc motivadora, el que hauríem de fer és començar a reconsiderar un veritable canvi de paradigma en allò que (suposadament) ha servit fins ara. No podem continuar bevent de la mateixa font. S'ha assecat com a recurs vàlid. Ara cal poar aigua en altres embassaments, rius i oceans de possibilitats. Potser són prop i no ens havíem adonat de la seua presència. La transdisciplinarietat serà beneficiosa com a espai integrador d'actuació.

Els nous territoris de l'educació artística se situen en l'òrbita de l'efervescència tecnològica i dels paràmetres de convivència actuals. El que fèiem servir fins ara ja no convenç les generacions més joves. Les geografies de l'art i de l'educació artística estan ara més que mai vinculades a les necessitats dels nous públics. Hem de mantenir-nos atents, fins i tot els qui som una mica escèptics, tenint en compte que l'escepticisme no és incompatible amb l'entusiasme. En aquest sentit, em declare escèptic i optimista. Aquest treball es mou en una línia d'acció dinàmica, vital i dinamitzadora. Estic convençut que cal mobilitzar-se, fins i tot sense saber del cert a quin port ens durà la nostra lluita. En qualsevol cas, si no ho fem així, la decadència improductiva acabarà guanyant terreny, cosa que no és gens engrescadora.

Crear entorns favorables a l'educació en arts significa inicialment satisfer les necessitats del professorat, cosa que repercutirà de manera directa en les accions en positiu amb l'alumnat. Per tal de millorar el panorama de les arts a l'ensenyament cal, com a mínim:

- Reflexionar sobre la delicada situació actual de les arts en l'educació.
- Investigar sobre els motius que ens han portat a la realitat present.

- Unir esforços tots els col·lectius implicats (professorat d'infantil, primària, secundària i universitat, professorat d'acadèmies privades i institucions públiques de tots els àmbits i especialistes en mediació educativa).
- Ampliar l'horari d'arts tant en la formació universitària inicial (grau i postgrau) com en la formació permanent del professorat.
- Introduir les arts en primària perquè impregnen el currículum de forma transversal.
- Impulsar accions que integren els entorns formals i informals (museus, centres d'art, llocs patrimonials).
- Estar atents a les novetats a través de lectures (articles, llibres, pel·lícules, sèries, etc.) i participar activament en activitats (seminaris, congressos, conferències, exposicions, cursos, etc.).
- Indagar en les noves possibilitats que ofereixen les arts per a educar.
- Reconsiderar els models que no són adequats o efectius.
- Confiar en nosaltres mateixos com a docents en arts.
- Buscar suport en qui comparteix les nostres il·lusions i interessos.
- Construir xarxes de participació entre alumnat i professorat.
- Incorporar les TIC a la nostra docència de la mateixa manera que ja les fem servir en altres àmbits personals i professionals.
- Exigir a les institucions i responsables institucionals més atenció envers allò que ens preocupa.
- Fomentar la participació creativa i els processos cooperatius.
- Assumir que les matèries d'arts sempre han tingut característiques positives (cooperació, treball en equip, aprenentatge en col·laboració, tallers).
- Transmetre mitjançant les arts el respecte pels drets i les llibertats.
- Reubicar les nostres necessitats sense perdre de vista el potencial de les arts.

Mirar cap a molts llocs o la fascinació pel quefer docent

Som persones observadores. Ens agrada mirar, escoltar, imaginar. Estem pendents de les novetats en tot el que es refereix a les arts, especialment quan es tracta d'arts visuals. Tenim la gran sort, i l'enorme satisfacció, de dedicar-nos a la docència dins del territori de l'educació en arts visuals, un quefer que ens apassiona des de sempre. Això comporta treballar en equip, i aquesta és una altra gran coincidència positiva, perquè compartim il·lusions i projectes amb moltes altres persones i avancem juntament amb professionals que ens dediquem a l'ensenyament.

Poder contrastar idees amb individus que també se senten motivats per les possibilitats de les imatges, pels tallers artístics, per la pintura i la moda, per la fotografia i el cinema, per l'arquitectura i la música o per les novetats en videojocs i dansa comporta transitar en companyia per camins emotius i geografies apassionants. Això genera un plaer immens i ho recomanem. Ens identifiquem amb el concepte de treballadors de la cultura, educadors i artistes. Ens motiva pensar que tot i que fa molts anys que ens dediquem al quefer pedagògic, ens continua fascinant evocar les possibilitats didàctiques d'una pel·lícula d'estrena o d'un espectacle de dansa que ens ha deixat enlluernats. És per això que continuem mirant cap a molts llocs, sense obsessionar-nos estrictament en tot allò que ens demanen des de les instàncies del poder, com diria Rancière a *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'emancipation intellectuelle*. Aquest posicionament rebel comporta la passió de continuar motivats per allò que realment ens interessa. Entenem l'ofici d'ensenyar com una professió que necessita el màxim de dedicació i que ens absorbeix. Però la veritat és que quan això comporta gaudir de tot el que fem, llavors s'entén que la generositat no té límits i que l'aventura d'ensenyar i d'aprendre és un camí emotiu, un trajecte compartit, una forma de vida i un repte constant.

Quan recomanem una pel·lícula, demanem a l'alumnat fer un exercici d'acostament a les diverses incursions que pot suggerir el film. Això comporta observar diverses parts essencials del conjunt, com la música, el disseny, la fotografia i tants altres elements estètics i formals que habitualment passen desapercebuts. El treball musical de la jove Mica Levi, també coneguda com Micachu, per al film *Jackie* és sorprenent. Animem l'alumnat a considerar la pel·lícula tenint en compte tots els elements que la configuren. I ho fem per evitar que l'espectacle del cinema es quedi en un únic argument basat en la trama argumental. Cal motivar els joves universitaris perquè estiguen pendents del joc d'imatges i de sons que acompanyen i construeixen la veritable estructura estètica d'un film, que no és exactament allò que els passa als personatges en l'acció, sinó tota una teranyina d'interseccions visuals i sonores que acaben dotant de personalitat el conjunt. Ens esforcem per indicar tots els elements que ens condueixen cap al plaer i el gaudi quan veiem una bona pel·lícula.

A les classes d'art per a futurs mestres convé incidir en els documents interessants que ens ofereix el cinema, tant de l'actual com evidentment de tot el bon cinema que s'ha fet

al llarg de la història. Quan tractem una pel·lícula a classe podem indicar-ne els aspectes compositius, els plans, la fotografia, els moviments de la càmera, el granulat de la imatge, perquè aquests elements formals són els causants del resultat estètic de l'obra. No deixarem que pensen en una pel·lícula tenint en compte únicament l'acció argumental narrada en el film. Cal formar-los en el gaudi i la projecció creativa que comporten els altres elements implicats en el resultat final. I no perdem de vista que, com a docents, també som actors. El nostre públic és l'alumnat. Vist així, a cada classe poden sorgir noves possibilitats: ambientacions, decorats, accions, música, diàlegs, posada en escena, interpretació, etc.

La dansa, i en general qualsevol manifestació de les arts escèniques, també ens ofereix l'oportunitat d'assistir a interessantíssims espectacles en directe. Es tracta de participar en l'activitat cultural i artística acudint a veure teatre, música i dansa. Considerem que la nostra actitud serà interessant, sobretot, si som capaços de reforçar els vincles amb les arts i el patrimoni. N'estem convençuts. Hi ha futur. I és jove.

Identitats i patrimonis. Elements d'una tradició perdurable

Després de molts anys de dedicació a les arts i la docència, ens sembla que hi ha bàsicament dos aspectes en què podrien confluïr tots els interessos i les il·lusions acumulades, dos àmbits peculiars, que són les identitats i els patrimonis. Per què aquests elements, per què les identitats i els patrimonis? Supose que és així perquè es tracta de dos àmbits amplíssims i acollidors. D'una banda hi ha les identitats, tot allò que ens és proper, tot allò que ens fa vibrar i avançar. La part identitària ens remet al que ens agrada, ens commou, ens impulsa cap al futur. D'altra banda hi ha els patrimonis, és a dir, allò que *ens pertany*. No ens referim únicament als aspectes materials, sinó al que podem denominar patrimoni immaterial, el nostre capital cultural en paraules de Pierre Bourdieu. I evidentment a tot allò que ens estimula, ens emociona, ens satisfà i ens impulsa cap a noves recerques. Sense caure en la temptació d'usar departaments estancs, etiquetes alienants ni apropiacions exclusivistes, defensem les identitats i els patrimonis com a espais de pertinença, alhora que permeten construir escenaris aptes per a la desobediència, la indisciplina o la rebel·lió. L'art és un espai de rebel·lia.

La proximitat entre les arts i l'educació forma part de les nostres geografies, de la nostra identitat, dels nostres entusiasmes i dels nostres patrimonis, fins i tot de la nostra

indomabilitat. Compartim aquesta sensació amb molta gent, professionals que respectem i admirem. L'art exerceix múltiples funcions en la vida. Enfront de les situacions en què es pateix repressió, censura i autoritarisme, l'art és capaç de desencadenar situacions de rebel·lia i alegria donant veu als qui pateixen. L'art és comunicació i, per tant, ens proporciona espais de lluita, territoris de revolta.

Al llarg d'aquest text es van esgrimint aspectes que convé analitzar, com ara la possibilitat de generar entorns favorables a l'educació artística, o la necessitat de formar adequadament docents per a educar en arts. Fem un repàs de les pràctiques i les teories de l'educació en arts tot visitant alguns noms essencials de la nostra tradició, però també parant atenció a les veus més recents, perquè aprendre sobre art és indagar en l'actualitat de la memòria. Tractem paradigmes i metodologies, des de l'alfabetització visual fins a les estratègies de lluita que afavoreixen les derives estètiques al segle XXI, passant per metodologies com les *artography*, la cultura visual o la recerca educativa basada en les arts (*arts based educational research*).

Animem el professorat a gaudir de la recerca sent artistes i docents, recorrent les geografies polítiques de la mirada, i fins i tot considerant la mirada com a patrimoni i concebant el multiculturalisme com a espai de reflexió. Impulsem l'ús de les tecnologies, el treball per projectes i la presència d'artistes a l'aula. Som partidaris d'implicar des de la diversitat, com a intel·lectuals compromesos, per això defensem els aspectes socials com a arguments creatius. Estudiarem el concepte *transeducar*. Més enllà del que representen les tècniques que emprem (dibuix, pintura, fotografia, audiovisual, *performance*) expliquem el valor transdisciplinari dels motius visuals fomentant la creació de territoris lúdics i emprant el recurs de la ironia com a lloc d'empoderament. Fomentem la proximitat amb els museus i els entorns patrimonials impulsant les pedagogies fluides, la mediació educativa i valorant el paper del cinema i les imatges del temps. Al final, el que vol aquest treball és ampliar els límits i les fronteres de l'educació artística, tenint en compte de manera molt especial les necessitats i les il·lusions del professorat, del col·lectiu docent.

Capítol 2. De la pràctica a la teoria i viceversa

"L'art (...) és un dels instruments més poderosos
de què disposem per a la realització de la vida"

Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*.

Respectem moltíssim l'esforç del professorat que s'interessa de manera especial per l'educació i la pràctica de les arts. És complicat tractar les poètiques artístiques a l'aula quan no hi ha gairebé cap al·licient per a estimular aquesta classe d'activitat. El moment delicat pel qual passa l'educació en arts en les etapes d'educació escolar obligatòria encaixa amb la situació conservadora que plana en els ambients econòmics, des d'on s'impulsen models en què ni les arts ni les humanitats tenen un paper essencial en l'escolaritat.

Reflexionant sobre quines implicacions es deriven de l'educació en arts, considerem que de l'activitat artística i la formació en arts poden sorgir metàfores importants per a elaborar l'aparat conceptual des del qual es puguen analitzar els problemes educatius i desenvolupar la pràctica artística. José Gimeno Sacristán va ser peça clau en l'engranatge de la LOGSE, la llei que el 1990 va introduir especialistes de música i educació física a les escoles espanyoles. Una llei que va funcionar durant dècades, un esperit amb el qual s'han format diverses generacions i que en el procés d'implantació no va tenir mai la figura de docent especialista en educació artística, en arts visuals, en imatge. Per a Gimeno, tot i la forta implantació de les arts en el panorama social i cultural, durant el canvi de segle no era encara madura la idea i l'aspiració que l'educació artística formara part de l'educació general. Això era, segons ell, pel difícil encaix de la pràctica de les habilitats artístiques dins de les estructures dominants en l'organització del sistema educatiu, perquè es tractava d'exercicis que troben dificultats d'acomodament en els espais i els temps acadèmics, exercicis que es compaginen malament amb les tasques escolars dominants del currículum.

Tot i advertir sobre la dificultat de viure experiències genuïnes per a aconseguir sensibilització i desenvolupar l'expressió, l'autor apuntava al domini dels discursos i el coneixement sobre els objectes artístics per a comprendre'ls, des de la història de l'art, la

teoria de les arts o l'anàlisi de les imatges. Sempre segons Gimeno, només en el cas d'una educació artística entesa com a especialització, podrien superar-se les dificultats d'encaix en les coordenades dominants del sistema educatiu.

Recuperem les opinions de Gimeno Sacristán perquè molts aspectes analitzats explicarien el que està succeint ara, i sobretot perquè incideixen en una cosa que ens agradaria destacar, és a dir, la necessitat d'investigar sobre l'educació en arts. Es tracta d'indagar més enllà dels registres de l'expressivitat o de la pràctica de taller. Si l'expressivitat es converteix en objectiu essencial de l'educació artística, llavors apareix el problema que es presenta en tota pedagogia *invisible*, segons la distinció que fa Basil Bernstein a *Pedagogía, control simbólico e identidad*, entenent per invisible aquella pedagogia que apel·la a criteris de qualitat, a processos i camins per recórrer que no són fàcils de precisar, d'establir o d'avaluar, cosa que també passa amb l'objectiu de sensibilitzar, que és difícil de formalitzar per a poder articular procediments segurs.

Si el món de l'art és dominat per galeristes, crítics, conservadors, col·leccionistes, inversors, comissaris i historiadors, i la definició de l'art en el món exterior a l'escolaritat forma part d'una cadena muntada per al consum i no per al gaudi que determina un mercat que construeix les narratives artístiques dominants, quin sentit cal donar, doncs, a l'educació artística una vegada que l'objecte *art* ha sigut categoritzat d'aquesta manera? El que tenim a les mans és la possibilitat de construir una estructura conceptual més enllà del plantejament comercial que acompanya el mercat de l'art, un trampolí cap a la creativitat que elimine el factor especulatiu econòmic de les nostres intencions i que done suport a la tasca de creatius propers entre les referències de les quals partim.

Preguntes equívokes enfront de respostes encoratjadores

Quan ens fem preguntes del tipus "per a què pot servir l'art a l'escola?", en realitat estem referint-nos a un procés d'identificació del concepte d'art que parteix del model mercantilista i comercial, i el confonem amb el que seria en realitat el *mercat de l'art*. Aquest és un error que hem de començar a evitar. En comptes de preguntar-nos *què és art?*, i suposant que art és tot allò que acceptem com a tal, en realitat hauríem indagar en com podem usar l'art per a dur endavant el nostre quefer educatiu. Revisar les preguntes implica situar-nos davant de noves problemàtiques.

Recuperem algunes de les reivindicacions que ja es proposaven fa uns quants anys, però adequant-les al panorama tecnològic i tecnocràtic actual. Elliot Eisner advertia al seu llibre *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, del predomini d'una perspectiva positivista envers el coneixement, contrària i intolerant amb l'ambigüitat de la interpretació, que és més pròpia de les humanitats i les arts. La presència escolar d'un component cultural està en relació directa amb la *utilitat* formativa, i contradiu així visions més globals del món, de la cultura i dels problemes humans.

La preocupació per assolir resultats concrets en el sistema educatiu entronca amb les intencions de les humanitats, amb efectes que no són visibles a curt termini. A més hi ha l'orientació cap a la professionalització que predomina en el sistema educatiu, que va buscant sempre la utilitat, de manera que tendeix a formar professionals per a l'exercici d'activitats productives i eliminar tot indici de pensament humanista, com ens diu Nuccio Ordine en *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Vistes així les coses, es compleixen les raons que esgrimia Elliot Eisner per a explicar la poca presència de les humanitats en el sistema educatiu, cosa similar al que passa amb l'educació artística, perquè arts i humanitats van juntes, i per tant cal tenir en compte: el caràcter variat de les arts per a connectar amb molts altres àmbits de la cultura i del currículum; la necessitat de trobar formes de restablir una certa unitat del saber, tot oferint des de l'educació visions comprensives de l'ésser humà, de la societat i de la cultura, especialment per a les persones que no seran especialistes; la fragmentació del món a través de la divisió del coneixement i del currículum; i la importància del sentit interdisciplinari que hauria de tenir l'educació artística com a nexa per a la transdisciplinarietat.

Des de les arts podem proporcionar la necessària continuïtat a la que va ser la important dimensió de l'humanisme, argumentant així el que desitgem per a la formació del nostre alumnat en matèria cultural amb perspectiva crítica, com deia Neil Postman al meravellós assaig *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Aquesta continuïtat necessita el coneixement del passat, la lectura crítica del present i una certa amplitud de mires per a afrontar el futur, tenint en compte:

- La imprescindible transformació de les institucions escolars com a espais de vivències variades i complexes.

- L'obligació de posicionar-se davant dels motles imposats per les institucions a fi de proposar noves maneres de funcionar dins seu.
- L'estructuració de nous espais, més amplis, i la revisió de la fragmentació del temps, el clima de control i la pressió de l'avaluació com a pràctiques d'etiquetatge i de jerarquització.
- El valor de traçar objectius de sensibilització i expressió, qüestions tan importants en l'educació artística, i adaptar-los a les condicions actuals.
- Les formes de millorar les polítiques i les pràctiques de formació i perfeccionament del professorat.

Cal crear models flexibles per a un camp tan diversificat com el de les arts si no volem que alguna especialitat es convertisca en exclusiva i que n'expulsi d'altres, i crear espais i temps per al contacte amb obres d'art en entorns no formals.

Intuïcions i desitjos, formació adequada i professionalitat

Per tal d'afrontar les urgències actuals de l'educació artística, cal evitar que el professorat d'arts siga vist exclusivament com si foren assistents de taller o bé que es convertisquen en personatges que administren informació i examinen partint d'aquest nucli de sabers. Aquestes accions urgents passen per dotar els docents de més formació i, alhora, donar-los la suficient llibertat per tal de poder lliurar-se als seus projectes des de la innovació i el repte continu. Una cosa tan poc valorada com la intuïció pot esdevenir un aliat de les nostres propostes. I si bé ens considerem defensors de la intuïció, la veritat és que no podem deixar únicament en mans d'aquesta facultat les decisions que anem prenent. De totes maneres, la intuïció, en aquests casos, actua com una forma de coneixement.

Tant la intuïció com el desig ens porten a treballar amb determinades imatges i a construir creacions amb objectes concrets. La intuïció està vinculada a la subjectivitat, que reflecteix un interès per habitar el món i que ens impulsa a construir un ordre diferent, amb narratives noves. És bo tenir en compte la figura de l'artista (tots ho som, especialment quan ens interessa l'educació) com a productor de narracions sobre la realitat i l'existència. La nostra experiència (personal, artística, compartida i educativa) és producte d'un flux constant de percepcions, sentiments i pensaments, com deia Howard Gardner a *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar*

las escuelas. A causa del desig que tenim de comunicar i d'aportar opinions sobre allò que passa, anem construint una imatge pròpia de la realitat. El conjunt d'imatges i objectes que fem servir donen compte de sensacions i experiències que conviden a reflexionar sobre l'existència, els desitjos i les narratives amb què edifiquem la nostra realitat com a subjectes contemporanis.

Si volem construir bones pràctiques educatives artístiques cal preguntar-nos en quins posicionaments teòrics ens situem. La combinació de la pràctica i de la teoria ha de ser l'eix central de la nostra actuació, alhora que valorem positivament aspectes tan beneficiosos com la intuïció, la sensibilitat, l'afecte, l'empatia i l'ús de les tecnologies. El criteri d'adequació de tots aquests factors depèn de cada conjuntura. I si bé és veritat que massa vegades se sol pensar que l'educació en arts pot ser més oportuna per a l'alumnat escolar, la veritat és que l'art és un objecte amb les característiques i els objectius de l'educació permanent. En aquest sentit, nosaltres, com a docents, també creixem i aprenem des de la nostra posició en l'engranatge educatiu.

Un panorama que canvia constantment

La idea de l'art des de l'àmbit educatiu ha canviat de forma dràstica des que va començar el segle, millorant i ampliant-se. El mercat de l'art i les seues conseqüències econòmiques i comercials van per una banda, mentre que l'educació artística ha pres camins diferents, dispersos, sempre alternatius, amb opcions arriscades i valentes. Des del col·lectiu docent implicat en l'educació en arts estem molt pendents dels nous rumbos de les problemàtiques socials. Som conscients del paper que tenim per a millorar la vida de les persones i considerem que les arts estan al nostre servei, lluny de l'enrenou mediàtic en què imperen els valors del neocapitalisme més salvatge. El rumb de les idees estètiques avança tenint en compte emergències col·lectives molt dinàmiques i disseminades, alhora que la idea d'artista en sentit tradicional perd pes davant de les opcions de millorar els entorns propers a les persones a través de les arts. El gran repte que se'ns presenta per al futur consisteix a adequar l'esperit indagador i rebel de l'art als entorns educatius arriscats i plurals a fi de construir una educació poderosa i sense prejudicis.

Després de cinc-cents anys de dependència de la representació, durant el segle XX es va assistir a un fenomen de canvi que va trencar amb moltes de les tradicions academicistes i simbòliques que ocupaven el terreny de les arts, de manera que el concepte va passar a

convertir-se en la clau interpretativa del fet artístic, superà la cosa representada en sentit literal i es construïren noves possibilitats de creació i interpretació. A partir d'aquesta premissa de canvi cap al concepte, entenem que la funció central de l'art contemporani consisteix a alterar i importunar l'ordre establert, especialment quan ens referim a un ordre injust o poc ètic. Les protestes socials urbanes es converteixen així en vies d'expressió artística. L'art i la vida mateixa estableixen nous vincles, més enllà del que podríem anomenar *art higiènic*, de tendència comercial, que continuem veient en museus i galeries convencionals.

L'escola, igual que els altres entorns que poden afavorir la reflexió i el debat, ha de qüestionar els valors caducs i reaccionaris, independentment de les modes del moment, tot superant les prohibicions i les determinacions estilístiques o formals. Estem parlant d'espais com les galeries d'art, els museus i fins i tot les zones d'oci. Tenim l'obligació de formar els públics de la cultura transmetent-los un missatge de superació que comporta transcendència i idees alliberadores. L'art és transgressor per naturalesa, i això el converteix en aliat perfecte de l'escola, que no deixa de ser, per la seua idiosincràsia fundacional, un escenari de control i opressió. Però l'escola és també lloc d'equilibris, de formació, de coneixement, de transmissió i adquisició de sabers.

Els mestres i les mestres són la clau de la tolerància, del respecte, de la reflexió i del debat en condicions d'equilibri, enfront de l'autoritarisme i la frustració dels qui veuen en l'escola una esclatxa del passat. L'escola és l'escenari perfecte per a la integració i l'equitat social. L'educació és la clau del futur i, tot i que es tracta d'una frase que hem sentit els últims anys com una idea reiterativa que han volgut apropiat-se tant polítics com economistes, la veritat és que creiem en l'educació, de la mateixa manera que creiem en la humanitat, i sobretot confiem en bona feina dels col·lectius docents, de les persones que es dediquen professionalment a l'ensenyament.

En vista de la necessitat d'equilibrar els vessants pràctic i teòric de l'experiència educativa de les arts, volem incidir en la importància d'indagar sobre teories i pràctiques en educació artística, un fet essencial per als qui ens dediquem a la docència en arts. Cal considerar les essències teòriques d'allò que portem a la pràctica a l'aula. Comprovem que tots aquells rituals que consideràvem consubstancials al taller d'arts a l'escola formen part en realitat de relats estructurats que mantenen forts vincles amb els moments

pedagògics i històrics en què van nàixer o van prendre forma. Més enllà de criticar les *manualitats* o de donar excessiva importància a la *creativitat*, és saludable conèixer les bases teòriques de les quals es nodreixen les nostres pràctiques.

Lleugeresa i trànsits de l'àmbit personal a l'àmbit social

Deia Ricard Giralt Miracle, gran dissenyador i impressor que sempre he admirat i amb qui vaig compartir converses i faenes, que en tipografia, les grans revolucions no es noten, sinó que passen gairebé desapercebudes, que són silencioses. Es referia als dissenys de lletres que realment han significat canvis estructurals, però que han sorgit sense fer gaire enrenou. Això ens porta a reflexionar sobre algunes propostes que ens arriben des dels mitjans de comunicació o els escenaris del poder, propostes que són cridaneres perquè van acompanyades de gran aparat publicitari i de difusió a través de mitjans. Desconfiem enormement d'aquesta mena de fórmules que prometen la *revolució* però que són subvencionades per grans corporacions multinacionals. De fet, considerem inapropiat i de molt mal gust que s'use llenguatge *revolucionari* per a referir-se a refregits que sorgeixen de manuals d'autoajuda o d'esquemes propis del tradicional mercat de l'art.

Som partidaris de les microutopies, dels mínims èxits quotidians que milloren la nostra existència cada dia des de la proximitat, des de la lleugeresa d'allò que és realment estable i propici. Ricard Giralt Miracle era un home savi, creia en els petits detalls i va aconseguir revolucionar el panorama de les arts en els anys 1950; i ho va fer des de la seriositat i el treball, des de la humilitat, donant suport a iniciatives d'artistes i poetes a qui va ajudar. Les poètiques naixen dels nostres esforços comunicatius. Com a educadors, hem de ser conscients de l'interès que pot generar en el nostre alumnat tot allò que li proposem. Com a docents, ens obsessionem amb donar forma al temps, però sovint perdem de vista les poètiques, que són la matèria del mateix temps. Si ens entestem a assolir uns resultats concrets, llavors perdem de vista que el resultat està present en cadascun dels passos que fem, en cada observació que originem i en cada lleu gest que oferim. L'alumnat copsa les poètiques en els petits detalls, en les notes marginals, en les petites partícules i espurnes que sorgeixen quan compartim tasques.

Transitem per innumbrables lleugereses que ens ajuden a entendre millor, o a plantejar de manera diversa el territori on ens movem. Hem passat de la societat de la informació

a la societat del coneixement, una realitat en què és imprescindible tenir en compte els usos de les tecnologies, des dels plantejaments de la informàtica, la biotecnologia o la nanotecnologia, cosa que ens motiva a estar molt més atents a les transformacions que tot això comporta en l'àmbit social, cultural, econòmic i, per descomptat, educatiu, des del suport a un desenvolupament sostenible. I per bé que els avanços i els canvis són prodigiosos, la veritat és que resten una sèrie de valors que afecten tant l'àmbit personal com l'àmbit social. Creiem en el model educatiu de caràcter universal i democràtic. Considerem que totes les persones tenen dret a l'educació i també a l'ús i el gaudi de les arts. Per això els nostres principis ètics mai no separen de manera dràstica el dret a l'educació de totes les persones, una cosa que s'adiu amb el dret a la dignitat des de les poètiques de l'art.

Construir igualtat

Una bona manera d'innovar en matèria d'art i educació consisteix a aprofitar els entorns escolars a fi de convertir-los en espais d'interacció. Els xiquets i les xiquetes paren moltíssima atenció a l'entorn en què es mouen. Per això, com a mestres, hem de cuidar aquests espais i transformar-los en elements culturals, vitals i vigorosos. Amb cada element compartit construïm vida i transmetem sensibilitat estètica. L'esperit humà funcionarà en aquests detalls que reflecteixen les ganes de compartir cada instant. Es tracta de dissenyar la convivència aportant elements poètics que la dignifiquen i la impulsen, cosa que repercutirà finalment en un nou escenari de relacions de poder, un escenari menys rígid i millor consensuat, un escenari més democràtic en què totes les veus tinguen cabuda. No oblidem mai que l'escola com a institució ha sigut la que ha promogut l'alfabetització generalitzada i la que millor ha acollit les diverses cultures que poblen les nostres ciutats en moments històrics de migracions exhaustives.

L'escola no discrimina i és la institució que ha aconseguit més equilibri entre els qui procedeixen de diferents estrats i països, cosa que incideix en el que significa el dret de totes les persones a l'educació. Un estat democràtic ha de promoure els equilibris per a tota la ciutadania, i l'escola és el lloc idoni en què es poden concentrar aquests interessos. Crida l'atenció que s'estiga eliminant de l'escola l'horari dedicat a les arts i les humanitats en general. Mentrestant, nombroses entitats privades promouen un acostament més profund a les arts per tal de fomentar la creativitat i enfrontar-se als reptes de manera

original i productiva. És un problema que hem d'encarar cridant l'atenció als qui governen i fan lleis perquè compreguen la necessitat d'un currículum impregnat d'arts i creativitat, perquè només una mirada crítica i constructiva podrà generar ciutadania capaç de situar-se en els nous escenaris tecnològics, econòmics, elitistes i exclusivistes.

L'escola i tots els espais aptes per a educar contenen possibilitats reals de transformació. Quan transformem els entorns educatius des de l'art, generem elements que afavoreixen la superació de les desigualtats. Cada persona té dret a viure la seua diversitat i a defensar els seus interessos al mateix temps que es reclama un millor context social perquè aquest exercici de les llibertats siga factible. Per a organitzar i projectar els nostres pensaments disposem de l'ajuda de l'expressió artística, que va més enllà de l'esfera personal perquè afecta les relacions socials i el conjunt de la convivència. L'art ens ajuda a comprendre'ns a nosaltres mateixos i a comprendre'ns en relació amb els altres. L'art ens ajuda a conèixer-nos, a saber com som, a reconèixer com ens agradaria ser i a detectar com ens veuen els altres. Per això l'educació en arts s'escriu i es comparteix mitjançant un model de discurs molt més poètic, utilitzant engranatges que admeten les imatges, els cossos, els dubtes i els silencis. L'art permet transformar la societat i deixar constància dels nostres desitjos personals i il·lusions col·lectives.

Capítol 3. Temes que ens acosten a problemàtiques universals

Les persones que ens dediquem a la docència, que ho fem reflexionant sobre les nostres pròpies experiències educatives, demostrem la major part de vegades un interès exagerat per les metodologies. Estem habitualment més preocupats per *com ho fem* que per altres qüestions, aparentment secundàries, com ara *sobre què parlem* o *per què ho fem*. Aquesta qüestió ens porta a reprendre idees i reflexions que ens han interessat sempre, com ara el fet que les temàtiques que tractem decidiran en quina mesura funcionaran o no molts dels processos que portem a terme, o bé la possibilitat d'articular discursos complexos i que tinguin una durada estimable en el temps. Per aquest motiu, des de fa anys optarem per proposar a l'alumnat temes suficientment amplis, atractius i essencials. D'aquesta manera, els interessos se situen en la temàtica llançada, per tal de donar més rellevància a l'elaboració de poètiques vinculades a qüestions que ja eren importants per a les civilitzacions i cultures del passat i que han mantingut vigència entre les preocupacions actuals d'artistes i docents.

Els temes universals que proposem al nostre alumnat parteixen de qüestions transcendents, aspectes vinculats a la nostra situació al món: la por, la memòria, la mort, la diversitat, l'odi, la tristesa, el cos, el poder, la injustícia, l'honestat, l'amor, el temps, etc. Es tracta d'aspectes essencials que tenen un caire filosòfic, amb forts components ètics, i que han tractat les diverses manifestacions artístiques des de temps immemorials. La nostra cultura està impregnada d'elements que ens acosten a aquests valors fonamentals, i és per això que de vegades ens pertorba endinsar-nos en aquestes problemàtiques transcendents. Preferim tractar qüestions concretes perquè és més còmode. No obstant això, sempre hem optat per complicar-nos l'existència, en el sentit de la pràctica docent, i precisament perquè fa més de tres dècades que, entusiasmats amb la docència, pensem que cal arriscar-se i combatre la indiferència.

La preocupació per tractar les temàtiques com a element clau del discurs educatiu afavoreix un model de pràctiques docents que ja no se centren únicament en la metodologia, sinó que fan possible un relat molt més pròxim a l'art des de diverses perspectives. Això ens ajuda també a relativitzar aspectes com la tecnologia o el procediment emprat, perquè les narratives tenen més en compte els sentiments i la

transmissió de valors, no únicament les qüestions procedimentals o les estratègies metodològiques.

Amb la mirada posada en els temes, valorant la possibilitat que cada persona elabore el seu propi discurs, avançarem en això que hem denominat *currículum vibrant*. El concepte parteix d'una idea que sempre ens ha motivat: la possibilitat de funcionar des dels marges, des de les ribes, des de les perifèries. Si fins ara el centre d'atenció en les dinàmiques educatives havien sigut les metodologies, proposem traslladar el focus d'atenció cap a les temàtiques, i això ens ajudarà a redefinir els nostres interessos i la relació amb l'alumnat.

Revisar testimonis, noms i tendències de l'educació artística

Si volem avançar en la construcció d'un currículum vibrant, a més de situar les temàtiques al centre d'atenció, és fonamental assumir i conèixer les teories sobre les quals se sustenten les nostres pràctiques artístiques a l'aula. Valorant la tradició que precedeix les tendències en educació artística, proposem revisar aquells noms que han elaborat els diversos camins pels quals transita la nostra àrea de coneixement. Es tracta de personatges que cal tenir en compte, tant si es tracta de figures històriques com si parlem d'investigadors actuals. Comencem aquest arbre genealògic amb una figura tan essencial i paradigmàtica com Herbert Read. El seu llibre *L'educació per l'art* constitueix no sols un document clau en el naixement de la nostra especialitat com a matèria curricular, sinó que marca un abans i un després, especialment en les relacions entre art i educació. Herbert Read va ser, a més, l'impulsor de l'associacionisme en el nostre col·lectiu, i va promoure la unió internacional d'educadors en arts, denominada INSEA (International Society for Education Through Art, que vol dir Societat Internacional d'Educació a través de l'Art), organització que pren el nom precisament del títol del text fundacional. El llibre, el va escriure durant els anys de la Segona Guerra Mundial, fruit de l'activitat que Read despleguava per a donar suport als aliats mitjançant exposicions d'art en diversos països. Els dibuixos infantils van influir fonament en aquest humanista amb ànima d'anarquista.

Les manifestacions gràfiques infantils el van impulsar a dedicar bona part dels esforços a lluitar pel foment de l'educació en arts. En els seus treballs podem comprovar la forta vinculació que hi ha entre les manifestacions infantils i els moviments artístics del seu moment històric, apropant la creació infantil a la producció de les arts. La presència de l'educació artística va guanyar terreny en tots els sentits i geografies gràcies a la seua

influència internacional. Al fil del que estem defensant, cal dir que per a Herbert Read, les temàtiques constituïen un element fonamental. Les exposicions que va organitzar durant els anys de guerra estaven formades per dibuixos infantils que tractaven sobre el conflicte armat.

Estudiant els camins que han transitat els qui han defensat i defensen l'educació en arts, cal seguir molt de prop les aportacions llatinoamericanes de nombroses personalitats importants, com a forma d'agraïment a la seua tasca, però també per revisar constantment els seus èxits. Admire els qui han obert possibilitats per a la nostra especialitat. El paper exercit per Ana Mae Barbosa ha sigut fonamental en un país com el Brasil, on les arts ocupen una faceta essencial dels territoris educatius. Mitjançant la seua proposta de l'*abordagem triangular*, proposat com una fusió de tres elements interrelacionats (fer art fomentant la pràctica de l'art, impulsar la lectura de l'obra d'art o de qualsevol imatge i contextualitzar allò que es fa i es veu), Ana Mae va aconseguir acostar el gaudi i el coneixement de les arts a alumnes de tots els estaments socials del seu país.

El pes del Brasil al continent americà és tan gran i són tantes les persones que mantenen un alt nivell de compromís, que seria impossible intentar esmentar-les totes. A tall d'exemple, podem dir-ne algunes: Rejane Coutinho, Raimundo Martins, Aldo Passarinho, Everson Melquiades, Lilian Amaral, Maria Christina Rizzi, Fabio Rodrigues, Mirian Celeste Martins, Belidson Dias, Carla d'Abreu, Robson Xavier, Ju Sampaio, Flávia Pedrosa Vasconcelos, Analice Dutra, Leda Guimarães, Ana Guimarães, Sidiney Peterson i tantes d'altres. Són persones molt implicades en els avanços de l'educació en arts, professionals que investiguen i difonen el seu quefer, docents que assumeixen la seua responsabilitat com a figures públiques i intel·lectuals en una realitat tan complexa (i poc engrescadora per a l'educació en arts) que consisteix a infondre més ànim al col·lectiu d'art/educadors del Brasil que veuen minvats els seus drets en l'actual panorama polític que pateix el país. El grau de conflictivitat és alt i cal posicionar-se per tal de no abandonar els qui continuen lluitant a fi de no fer passos en fals en el terreny de les llibertats.

L'escenari brasiler té un alt grau de conscienciació des de la lluita ferma per continuar avançant en situacions tan difícils com les que viuen actualment. També actiu i entusiasta es mostra José Luis Crespo a l'Equador. Olga Lucía Olaya, Bernardo Bustamente, Silvana Andrea Mejías i Jorge Raedó afavoreixen estratègies particulars a Colòmbia. Des de

l'Uruguai ens arriben els avanços dels professors Fernando Miranda i Gonzalo Vicci, especialment atent a la cultura visual. Altres realitats americanes són al Carib, i en referir-nos a Cuba, un nom destacable és el de l'investigador Ramon Cabrera, peça clau de l'engranatge de la Xarxa CLEA, el Consell Llatinoamericà d'Educació per l'Art. Professor d'Estètica i gran impulsor del paper de les arts en l'ensenyament, tant al seu país com a la resta de l'entorn llatinoamericà, sempre ha optat per un discurs d'acostament entre les diverses tendències i iniciatives que procedien de llocs com Xile, Argentina, Brasil, Colòmbia, Mèxic, Uruguai o Veneçuela. En el cas de la realitat xilena, destaquem el paper que ha tingut el professor Luis Hernán Errázuriz, que ha assessorat els successius governs del seu país i ha mantingut un alt nivell de compromís amb l'educació estètica; i els últims anys, analitzant el paper que tenen els entorns educatius en la formació de la ciutadania en el seu entorn, hi ha figures implicades com Marcela Rojas, Marlen Thiermann, Andrea Meléndez i Natalia Miralles.

Fer un balanç de la importància que adquireix l'educació artística a Llatinoamèrica és en realitat un exercici de memòria i reconeixement. Per tant, el tema és la necessària visibilitat d'aquestes persones que tant han lluitat i continuen lluitat per reivindicar els nostres interessos i desitjos. Així mateix, hem de donar suport a la gent jove que també veu en les arts i l'educació una manera d'entendre el món i de transformar-lo.

Organitzar-se per reivindicar

El cas dels Estats Units és aclaparador en tots els sentits, per les xifres inflades i per l'omnipresència de l'anglès en el panorama mundial de la recerca. L'edició de revistes especialitzades ens porta a escenaris molt diversos, habitualment bastant estudiats, amb unes estructures organitzatives arrelades. El poder de la nord-americana NAEA, National Art Education Association, fundada l'any 1947 de la mateixa manera que l'INSEA, ens porta a recordar les grans figures del panorama anglosaxó, com també un marc amplíssim d'activitats i propostes d'avanç. Si volem conèixer millor aquesta realitat des del vessant històric, podem recórrer al cèlebre text d'Arthur Efland *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes visuales*. I si volem conèixer les últimes tendències, podem acostar-nos als articles de la revista *Studies in Art Education*. Del Canadà ens ha arribat la defensa de les denominades *artography*, una metodologia difosa per Rita Irwin, que va ser presidenta mundial de l'INSEA. També la tradició britànica mereix una atenció especial, sense perdre de vista

que al Regne Unit s'han impulsat grans accions a favor de l'educació artística i estan sempre molt pendents de les novetats. Un bon exemple d'això és la publicació *IJADE International Journal of Art and Design Education*.

De Portugal ens arriba la intensa tasca que desplega Teresa Eça, que ha sigut presidenta mundial de l'INSEA i ha promogut la revista *Invisibilidades*, alhora que donava més presència mediàtica a *IJETA International Journal of Education through Art*. També estem pendents de João Paulo Queiroz, editor de la revista *Matéria-Prima* i organitzador incansable de congressos i seminaris a Lisboa.

La tradició a França pel que fa a educació en arts va tremendament vinculada al potencial patrimonial que posseeix el país, per la qual cosa el tret de pertinença a matèries concretes com l'educació en museus o la difusió del cinema han marcat el desenvolupament d'aquest àmbit. El suport institucional a les activitats ve de lluny i són remarcables els últims anys la creació de l'Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle i la presentació de la *Charte de l'éducation artistique et culturelle* el 2016, que amb el suport ministerial desplega el decàleg següent, segons el qual l'educació artística i cultural:

1. Ha de ser accessible a tothom, en particular a alumnes dels centres d'ensenyament, des de l'educació infantil fins a la universitat.
2. Va associada a l'accés a les obres, a la trobada amb els artistes, a la pràctica artística i l'adquisició de coneixements.
3. Promou l'adquisició d'una cultura compartida, rica i diversificada en les seues formes patrimonials i contemporànies, populars i erudites, tant en la dimensió nacional com internacional. És una educació en l'art.
4. Contribueix a la formació i l'emancipació de la persona i de la ciutadania, mitjançant el desenvolupament de la seua sensibilitat, creativitat i esperit crític. És també una educació a través de l'art.
5. Té en compte els moments i la situació particular de cada jove, dins d'un esquema coherent que inclou l'entorn familiar i el de les amistats.
6. Permet als joves donar sentit a les seues experiències i entendre millor el món contemporani.
7. La igualtat d'accés de tots els joves a l'educació artística i cultural es basa en el compromís mutu entre les diverses parts: la comunitat educativa i el món cultural, el sector associatiu i la societat civil, l'Estat i les autoritats locals.

8. Parteix d'una dinàmica de projectes que involucren aquests socis per al disseny, l'avaluació i la implementació de les accions.
9. Requereix la formació de les diverses parts a fi de promoure el coneixement mutu, l'adquisició i l'intercanvi de referències comunes.
10. El desenvolupament de l'educació artística i cultural ha de ser objecte de recerca i avaluació constant a fi d'identificar la repercussió de les accions, la millora de la qualitat i el foment d'enfocaments innovadors.

El cinema i el patrimoni continuen marcant l'agenda francesa, si bé investigadors com Marcelo Falcón i Apolline Torregrosa opten per noves vies emotives i transgressores, molt en concordança amb el llegat de Michel Maffesoli. En el cas d'Itàlia també és essencial la qüestió del patrimoni, si bé la tradició de les Escoles de Prato ha sigut molt favorable per a ampliar la presència del disseny en els entorns educatius fomentant les idees del mateix alumnat, cosa que Bruno Munari va saber difondre i concretar. D'altra banda, és impressionant el paper de les escoles infantils de Reggio de l'Emília en l'elaboració d'un projecte innovador, tenint en compte que ha sigut un exemple celebrat a escala mundial.

La proximitat geogràfica ens ha permès conèixer de primera mà moltes iniciatives que es despleguen en ciutats com Madrid, on Marian López Fernández Cao, Manuel Hernández Belver, Clara Megías, Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila i tantes d'altres activen gèrmens molt visibles que també es propaguen mitjançant publicacions com *Arte, Individuo y Sociedad* o la revista *Arteterapia*. Ángeles Saura no deixa de sorprendre'ns amb les seues accions en línia, mentre Alfredo Palacios dirigeix *Pulso. Revista de Educación* i Javier Abad se centra en les possibilitats d'actuació sobre els entorns estètics. A Barcelona continuem atents a les propostes del Grup Esbrina, capitanejat per Joana Maria Sancho i Fernando Hernández, un personatge clau en les idees que acompanyen els camins de l'educació en art en la faceta més col·laborativa i enginyosa, que ha sabut impulsar nous referents com Fernando Herráiz, Judit Onsès i Judit Vidiella, i que ha generat un gavadal de noves idees i accions pel que fa a l'educació en àmbits no formals. A Tarragona divisem la presència d'Albert Macaya; i a Lleida l'acció de Glòria Jové. Des de Galícia ens arriben les idees sempre suggeridores de Maria Jesús Agra, Carmen Franco i José María Mesias, mentre que a Pamplona és ben notable l'impuls que imprimeix el Grup Edarte, amb Imanol Aguirre, Amaia Arriaga i Lander Carvelhe.

El paper destacat d'Andalusia en aquest breu repàs geogràfic estaria encapçalat per les constants actualitzacions que proposen Ricardo Marín, María Dolores Álvarez, Juan Carlos Arañó, Carlos Escaño, Joaquín Roldán, Charo Gutiérrez, Pedro Chacón, Remedios Zafra i Ana Maeso. Granada ha sigut un dels focus impulsors de la recerca basada en les arts, a més de fusionar en les seues indagacions elements de caràcter social. Per la seua banda, un focus d'atenció de l'educació patrimonial és sens dubte Valladolid, on Olaia Fontal, Pablo Coca, Enéritz López i més persones implicades han aconseguit una màxima atenció institucional per aquest terreny que s'hibrida entre les arts, la història i les ciències socials.

Acabem aquest breu recorregut a València, on el Grup Creari aglutina moltes esperances en l'adequació dels entorns informals per a l'educació en arts, i es decanta igualment per les qüestions de gènere i diversitat sexual des de les arts i la creativitat. Ricard Huerta i Ricardo Domínguez s'encarreguen de concretar i difondre *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, mentre que Amparo Alonso, Ricard Ramon, M. Dolores Soto, Marc Ribera, Paloma Rueda, David Mascarell, Paula Jardon i altres quinze membres d'aquest equip transdisciplinari emprenen accions vinculades al foment de l'audiovisual i l'estudi de la creativitat i la formació de docents i especialistes en museus i patrimonis.

Conèixer els èxits per tal de mirar al futur amb arguments respectuosos

El neoliberalisme avorreix la història, escup als qui reflexionen, odia les dissidències i no reconeix mai el camí que s'ha pogut avançar a través de la faena i la constància. No crec que ningú tinga la raó absoluta, ni tampoc valore de la mateixa manera tot allò que he conegut, però sóc respectuós amb la tasca dels qui creuen en l'esforç i la paciència. Els qui es burlen del que fan les mestres i les mestres a les aules d'art obliden que gràcies als mestres i les mestres i gràcies a l'educació pública, la majoria de la població està atesa en matèria educativa. La qüestió clau és el respecte.

El respecte és una qüestió fascinant. És la clau de la convivència. El respecte per les persones de qui aprenem comporta valorar la seua presència en la nostra vida. Ens passem la vida intentant donar forma al temps. I perdem el temps parant-nos en els aspectes negatius de cada qüestió, aspectes que sempre acaben per boicotejar la part positiva i energitzant del nostre esdevenir. Les arts ens ajuden a concentrar l'atenció en allò que en

el fons són els nostres interessos i ideals. Es necessita temps per a modelar les idees i les accions. Si comencem respectant-nos a nosaltres mateixos, valorant les nostres diversitats, acceptant les nostres peculiaritats, celebrant els nostres errors i encerts, llavors estarem en una situació privilegiada per a ataquar els problemes que vagen apareixent. Però abans de res hem de respectar els altres i assumir fins a quin punt ens fa millors el fet de valorar les persones que ens envolten. És molt probable que millorem el nostre respecte pels altres si comencem per respectar-nos a nosaltres mateixos. En aquesta línia de reflexió, optem per parlar de persones que respectem i admirem en el camp de l'educació en arts. Ens han aportat molt, i esperem que més encara, tant les persones més joves com els qui han adquirit experiència amb els anys.

Ser lliure en educació artística significa conèixer, reconèixer i respectar. Per a actuar podem usar moltíssims recursos, però per a aconseguir que les nostres accions siguin eficaces i estimables hem de mantenir-nos molt atents al que necessitem en cada moment, tant nosaltres com l'alumnat i el nostre entorn immediat. Les nostres cartografies personals apunten cap a les temàtiques, potser per la nostra pròpia condició transdisciplinària i a causa dels meus itineraris poc ortodoxos. Però valorem molt les altres opcions perquè cada persona i cada grup de recerca estableix un criteri propi, cosa que permet endinsar-se en les seues entranyes amb l'opció d'aprendre de les seues estratègies particulars.

Necessitem unir forces a fi d'avançar cap a una presència més forta de les arts en l'educació, i volem que l'educació artística es convertisca en un espai àgil i dinàmic, ple de força creativa i amb un caràcter propi. Per això també pot ser beneficiós detectar una identitat pròpia de l'educació artística, tot i les múltiples facetes que habiten dins seu.

Capítol 4. Tecnologies i alfabetització

Una de les meues passions és l'alfabet. Es tracta d'una qüestió que em motiva des de la infància. Sempre m'ha fascinat el poder comunicatiu de l'alfabet. L'estudi de les lletres com a imatges m'ha portat a treballar el potencial gràfic d'aquests signes des de l'art i des de l'educació artística. Quan parlem de tecnologies, tendim a pensar en les tecnologies digitals i els processos comunicatius informàtics a través de dispositius. Però perdem de vista que la tecnologia que més fem és precisament la de l'alfabet llatí, una tecnologia mil·lenària que continua estant molt present en cada moment de la vida.

He emprat l'alfabet com a font d'inspiració i com a material mal·leable per a fer sèries artístiques, crear dibuixos, pintures, gravats, fotografies, vídeos i, per descomptat, per a crear activitats amb l'alumnat. Durant dècades, la meua producció artística està vinculada a l'alfabet llatí com a engranatge de creació. Les lletres de l'alfabet constitueixen un escenari amb possibilitats immenses que combinen el potencial visual amb els significats verbals i icònics que introdueixen els signes de les mateixes lletres, tal com s'explica a *Funció plàstica de les lletres*. Tot això anima les classes i la passió per crear. Les obres que he fet tenen diverses lectures. Es tracta de composicions que imprimeixen un caràcter polisèmic que transita entre el món visual i el món verbal. Per a organitzar la faena use la sèrie com a esquema de conjunt, cosa que va marcada decididament per una formació especialitzada en gravat. L'alfabet és una sèrie. De menuts aprenem l'alfabet com si es tractara d'una cançó a fi de recordar les lletres en l'ordre en què es van fixant en la consciència. En la trajectòria com a artista visual destaca l'ús de l'alfabet com a material compositiu i organitzatiu. En la meua faceta com a educador en arts l'alfabet esdevé una energia motivadora que dona peu a molts exercicis i dinàmiques en què l'alumnat es pot implicar.

La lectura de llibres i revistes forma part de la trajectòria vital, com un estímul constant que progressa i que s'incentiva en una mena de bucle que es realimenta constantment. La literatura i les arts visuals s'uneixen per a potenciar-se mútuament. Tant en l'activitat artística com en les propostes educatives cal elaborar enllaços constants entre art, literatura i música i usar tota mena de realimentacions estètiques i culturals. A més, he optat sempre per posicionaments reivindicatius que tenen en compte les qüestions socials. Un tarannà innovador, acompanyat d'una ideologia marcadament implicada, influeixen

de manera persistent en un concepte d'art en què creiem, una entitat en la qual es combinen i s'integren tant la creació artística com l'educació en arts. Tendim així mateix a fer visibles les injustícies i proposar millores que siguin beneficioses per a la majoria de persones.

Els esforços i la lluita impregnen des de sempre la meua trajectòria personal i professional. Un bon referent comunicatiu, en aquest sentit, és l'ús de l'alfabet com a entitat de participació activa. La fèrtil relació entre literatura, música i arts visuals és un component fonamental del quefer artístic i de la faceta docent. Hi ha una altra evidència en aquest procés d'acostament entre textos i imatges: l'escenari de la comunicació. Quan intente ordenar els diversos interessos (art, educació, alfabet, literatura, tipografia, museus, cinema, ciutat, mitjans) comprova que el dispositiu de la comunicació és el que reuneix i amalgama totes aquestes qüestions aparentment distants o inconnexes. La passió per comunicar és la matriu on caben totes les disciplines i materials que fem servir els qui ens dediquem a l'educació. Intentem comunicar, tant en el vessant de la creació artística com en la faceta de professorat, de docents, de persones que treballem en l'ensenyament.

La majoria de mestres que he conegut manifesten obertament interès per les arts visuals, la música i la literatura, però també solen insistir que se senten amb poca preparació per a poder gaudir de totes aquestes manifestacions artístiques i culturals. Pense que en realitat es tracta d'un prejudici que s'adquireix (cosa que ens inculquen), mitjançant el qual se suposa que qui no ha estudiat música no pot saber de música ni gaudir de la música, o que qui no ha estudiat arts visuals no pot saber d'art ni gaudir de l'art. És un error en què caiem, però és una cosa que podem esmenar. Totes les persones tenim una disposició particular per les manifestacions artístiques; el que hem de fer és confiar en la nostra pròpia capacitat per a delectar-nos amb cadascuna d'aquestes expressions de les arts. I, amb una bona orientació, animar-nos a crear i difondre dispositius artístics.

Usar l'alfabet com a expressió artística i relat docent

En la meua trajectòria com a artista, investigador i educador he pogut transitar per diverses experiències que es contagien i que van contaminant indistintament tot allò en què m'he implicat. Animem l'alumnat i el professorat amb qui col·laborem a generar relats personals en els quals s'imbriquen les diverses facetes del que entenem per *artography*. Les artografies constitueixen una tendència que permet a la persona unir

tres aspectes en la seua tasca professional: A d'*artist* (artista), R de *researcher* (investigador) i T de *teacher* (docent). Considerem que es tracta d'un tipus de plantejament de revisió i anàlisi que encaixa bé dins de les denominades narratives personals, concretament en l'espectre de les denominades històries de vida. Les històries de vida constitueixen un camp d'estudi que suscita reptes, que no pot aplicar-se com una fórmula estricta i que es vincula al gir evidenciat en la recerca en humanitats i ciències socials de les últimes dècades.

Cal preguntar-se, en un exercici de reflexivitat, pels aspectes socials, culturals i acadèmics que han promogut aquest gir biogràfic que tant afecta la recerca sobre pràctiques docents, tenint en compte el paper que el professorat té en aquesta mena de recerques. Ens considerem docents, educadors en arts, i el nostre plantejament creatiu afecta tant els nostres resultats artístics com la nostra tasca educativa i de recerca. No podria entendre cap d'aquests aspectes sense els altres. Anime companys i companyes a conèixer i valorar aquest model de narratives integradores. L'alfabet, com a realitat històrica, cultural i social, com a potent artefacte visual que és, és molt interessant i valuós per a dur a terme projectes que impliquen i integren docència, creació i recerca. Continuarem parlant sobre les artografies en capítols successius d'aquest mateix llibre, especialment en el dedicat específicament a la temàtica. De moment ens centrem en la capacitat comunicativa de l'alfabet com a forma visual.

En la meua formació artística hi ha una faceta important relacionada amb els estudis de música. Aquesta preparació musical deixa diverses empremtes en l'evolució posterior com a artista visual i com a docent, especialment la seducció pels ritmes i les estructures, i també la curiositat constant per sentir diferents tipus de música. Necessitem funcionar en equip perquè la interpretació musical així ho requereix, i això comporta un cert atractiu per l'experiència d'actuar davant de públic, i per tant la capacitat d'interactuar amb un auditori. Sempre he sentit desig de comunicar a través de l'art, tant mitjançant la música, a través de les arts visuals, o bé en la pràctica docent. Em fascina l'escriptura de la música i això provoca un acostament al llenguatge escrit de les partitures musicals. Tot això impulsa el diàleg i la interacció amb altres artistes, creadors i docents, a fi de compartir experiències, ja que aquest bagatge constitueix un al·licient per a reactivar de manera constant escenaris creatius particulars.

Usar el gravat com a escenari visual proporciona innumbrables alternatives que transiten pel camí de la tradició de la impremta. L'ús de la impremta en les teories pedagògiques freinetianes està vinculat a la tradició del gravat com a mitjà de reproducció amb possibilitats de transmissió comunicativa i expressiva. El professorat pot connectar l'alumnat amb aspectes tan favorables a l'art com la influència social dels mitjans o les mitologies mediàtiques del llenguatge. El gravat com a tècnica artística està directament emparentat amb la relació que s'estableix entre les lletres i les imatges. La impressió de gravats és una pràctica de fàcil introducció a l'aula de primària, pràctica que afavoreix un acostament als diversos mitjans de comunicació, de producció impresa o bé de difusió en línia.

Llibres i revistes, tant si són impresos en paper com si s'han pensat per a ser difosos per Internet, usen com a material de base els textos i les imatges i generen una fusió entre els dos llenguatges. Des que érem petits hem devorat revistes, còmics i tota mena de material imprès (fulls volanders, cromos, cartells, etc.). De jove, el que més em cridava l'atenció d'aquelles pàgines impreses era la sucosa relació entre els textos, les imatges i els dissenys per a capçaleres d'articles o per seccions de la revista. Ací hi ha la font primigènia del que anys després seria el meu treball de tesi doctoral que posteriorment aniria cap als estudis culturals i la cultura visual. D'altra banda, no oblidem el paper important que tenen en aquesta història els artistes que fan servir lletres i textos en les seues obres.

Un cas emblemàtic del tractament dels textos com a matèria artística seria l'artista Jasper Johns, de qui valorem no sols la propensió a les lletres i els números, sinó l'atracció que provoca el gestual i provocador tractament que fa dels símbols en general. També Cy Twombly amb les seues cal·ligrafies impregnades de misticisme mediterrani, així com Robert Rauschenberg amb les seues textures ruixades d'aires mediàtics constitueixen exemples excepcionals d'aquest aspecte. Destacats artistes americans que han emprat habitualment signes de l'alfabet en la seua obra són Barbara Kruger, Edward Ruscha, Jenny Holzer, Robert Indiana i Fernando Bryce. Pioners de l'ús de textos i lletres en les seues obres van ser artistes europeus com Kurt Schwitters, John Heartfield, Hanna Hoch, George Grosz i Marcel Duchamp.

Vaig poder conèixer personalment Antoni Tàpies i Joan Brossa, qui admire per la profunditat de les idees i pels relats artístics, per l'ús de les textures i pel plaer que

experimente quan revise la seua obra. Tàpies va elaborar un discurs molt impregnat d'un cert misticisme oriental que fins i tot va explicar en llibres com *La pràctica de l'art*, *L'art contra l'estètica* i *Escrits sobre art*. Per la seua part, Brossa evidencia el poder de la poesia visual quan es tracta d'analitzar la realitat social. En aquest ràpid repàs al poder de l'alfabet en l'univers de les arts visuals cal fer esment de les aportacions de Rogelio López Cuenca, Chema Madoz, Antoni Muntadas i Carmen Calvo. Si en la breu llista incloguérem expressions com grafit, videoart, videoclip o còmic, el nombre d'artistes que treballen amb la combinació de textos i imatges seria molt més gran.

Tàpies va reflexionar sobre el caràcter comunicatiu del mur mitjançant els materials i simbolismes que l'observació del mur genera. A més de les ingerències del grafit i tota mena d'incursions alfabètiques, a la paret adquireixen significació especial els textos, perquè som capaços de captar el sentit en cada empremta de la superfície marcada. El caràcter iconogràfic que supuren elements tan senzills com les creus, les lletres, els nombres i les figures geomètriques aconsegueix evocar al·legories relacionades amb el nostre propi món interior. Segons Tàpies, al cos també tenim lletres: la M a la mà, la S a les arrugues del peu. Aquesta capacitat de transmetre que adquireix el simbolisme de les textures, podem aprofitar-la com un valuós material aplicable a les tasques artístiques a l'aula de primària. També el treball que prové del disseny gràfic ens ajudarà a incrementar la nostra capacitat d'acció en aspectes com la creació tipogràfica i cal·ligràfica.

L'art d'aprendre a escriure

Les escriptures són un art, són dibuixos, són pintures, són composicions impregnades de nivells comunicatius. Els textos que escrivim sobre un full de paper, sobre una tela o bé a la pantalla de qualsevol dispositiu tecnològic, són, en essència, produccions visuals que expliquen històries, tant des de l'àmbit verbal com des de l'adscripció visual i estètica. Siguem conscients del poder que conté un text proposat de forma gràfica. Esforcem-nos a reconèixer el valor visual i gràfic dels textos escrits. Si ho fem, ens ocuparem més de tot el que comporta la gestió de l'àmbit artístic. La preocupació per mantenir un elevat nivell d'exigència, tant en la posició de docents com de creadors visuals, ens acosta a la definició que ofereix Richard Sennett quan es refereix a les tasques artesanals al seu llibre *El artesano*. Quan voler fer bé les coses ens convertim en artesans, ens agrada posar esment en les nostres tasques docents, i ens apliquem en els nostres hàbits professionals,

tant quan preparem o impartim una classe com quan incitem l'alumnat a generar creacions artístiques.

Des de la infància hem après a llegir i a escriure a l'escola, cosa que repercutirà de manera important en la percepció que tenim de la realitat. Però també és veritat que sempre se'ns va parlar de l'alfabet com un element de mediació, és a dir, que les lletres tenien un ús estricte com a elements del llenguatge verbal. És així com hem crescut, veient en les lletres un element subsidiari de la seua funció lingüística, és a dir, com una part accessòria i secundària del llenguatge verbal escrit. Ens han ensenyat a detectar i reproduir les formes cal·ligràfiques i tipogràfiques de l'alfabet sempre com a simples ponts cap a significats lingüístics. Aquesta tradició mai té en compte el valor de les lletres com a artefactes visuals. No obstant això, les lletres de l'alfabet tenen valor propi com a imatges, de manera que comporta la possibilitat de descobrir en els signes de l'alfabet una manera de representació eminentment visual, amb marcat accent estètic.

Animem els usuaris de l'alfabet (és a dir, la població en general) a gaudir de les lletres com a formes visuals, amb el que això significa d'artefactes carregats de valors simbòlics, formals, històrics, polítics, econòmics i culturals. Transitar per la ciutat pot esdevenir un passeig enriquidor si ho associem al descobriment dels textos que inunden el paisatge urbà. Quan investigàvem sobre les manifestacions urbanes de l'alfabet, vam detectar que es dona poca importància als rètols dissenyats manualment per artistes anònims. Quan coneixem un entorn nou, si ens aturem a observar, ens adonem de la riquesa d'aquestes manifestacions artístiques populars. Fomentar el gaudi del disseny de lletres comporta incentivar la recerca sobre arts i disseny, la qual cosa vol dir igualment impulsar la formació en aquesta matèria estètica per part de professorat i alumnat de tots els nivells educatius. Quan fem recorreguts tipogràfics urbans, redimensionem el paper de l'art en el paisatge de la ciutat. Donar importància a les cal·ligrafies creatives estimula nous processos estètics.

Durant més de cinc segles la impremta va crear professionals del disseny de lletres que es van dedicar a donar forma als tipus mòbils, professionals que esculprien i gravaven els motles de cada tipografia. Entre els llibres impresos sempre hi hagué manuals de cal·ligrafia, els quals consistien en col·leccions de gravats on els especialistes dibuixaven models d'alfabets per a ensenyar a escriure a mà. L'ofici de mestre d'escola va tenir una

relació estreta amb l'aprenentatge de l'escriptura manual fins fa poques dècades, quan va desaparèixer l'assignatura Cal·ligrafia dels plans d'estudi. Els qui impartien la matèria de cal·ligrafia a les aules eren professors de dibuix. La cal·ligrafia és el dibuix bell de les lletres escrites manualment (del grec *kalos* 'bellesa' i *grafs* 'signe escrit'). Els dissenyadors de tipografies sempre van estar molt atents als moments estilístics, tant de l'escriptura manual com dels progressos tècnics i científics. L'evolució de les formes de les lletres està directament emparentada amb la impressió de llibres i amb l'escriptura manual.

Una selva de signes: aventures tipogràfiques a la ciutat

És fàcil apassionar-se per les lletres de la ciutat. És efectiu entusiasmar-se amb l'art urbà des de la performativitat artística, fent fotografies i vídeos, la qual cosa permet, a més, compartir en xarxes els descobriments que fem com a observadors i creadors, tant si es tracta de revisar el panorama urbanístic com de qualsevol altra qüestió que ens interesse. És important gaudir de l'art en totes les dimensions i en tots els àmbits, i tant l'art com les manifestacions populars en general ens ofereixen sorpreses que cal conèixer i valorar (Lynch, 1998). El fet de donar valor patrimonial als rètols cal·ligràfics i a les tipografies urbanes estableix un joc d'implicacions estètiques i lingüístiques entre textos escrits i imatges.

Cada docent pot convertir-se en col·leccionista d'imatges fotografiant rètols. L'apropiació de la ciutat com a deriva i experiència artística encarna la possibilitat de crear una mirada alternativa sobre l'àmbit urbà, entenent la ciutat com una representació visual i seguint el Francesco Careri de *Walkscapes. El andar como práctica estética*. L'experiència a través del món urbà ens capacita per a museïtzar l'entorn, construint noves derives que acaben incloent reflexions de tipus sociològic, urbanístic, filosòfic, literari, estètic i pedagògic. Entre les múltiples possibilitats que ens ofereixen les diverses apreciacions de la ciutat, destaquem l'atractiu de les lletres, i és que on comença i acaba la ciutat, comença i acaba un veritable paisatge de lletres. A més, les lletres urbanes ofereixen diverses possibilitats de lectura. Quan entenem l'art com una construcció col·lectiva, som capaços de valorar en la justa mesura les aportacions de moltes creadores i creadors que han deixat empremta en els murs de la ciutat. Cal transmetre al futur professorat el valor històric i simbòlic de l'alfabet, i per a fer-ho es pot fer ús de la gran tradició històrica dels estudis sobre cal·ligrafia i tipografia, sense perdre de vista la relació

amb l'art ni tampoc deixar de banda les constants reverberacions literàries que tan bé complementen aquesta mena de qüestions que transiten per subtils marges fronterers.

Les lletres com a artefacte visual poden originar solucions gràfiques aptes per a la creació artística, tal com s'observa en l'obra de nombrosos artistes al llarg de la història. Aquesta capacitat comunicativa de les lletres les converteix en formes llegibles que, gràcies a la seua pròpia càrrega polisèmica, produeixen una deriva de simbologies i significacions properes a les interpretacions que ofereixen les obres d'art. Des de la cultura visual considerem que l'apreciació crítica de l'entorn afavoreix una mirada més responsable i fructífera. En la meua obra com a artista visual i en la meua tasca docent d'educació artística he emprat les lletres de l'alfabet com a argument vàlid per a l'expressió, però també com una espoleta amb la qual incite l'alumnat a repensar el seu context cultural. Reivindiquem l'alfabet com a potent estratègia visual, i des de la nostra posició de docents i artistes, considerem que aquesta classe de premisses han de servir-nos per a millorar la formació de la ciutadania.

Turisme tipogràfic per a apreciar l'entorn a través de l'alfabet

Parlem de turisme tipogràfic quan ens referim a un àmbit d'acció en el qual es combinen les experiències personals i els usos socials del disseny. El concepte *turisme* adquireix ací una dimensió complementària, una gamma de possibilitats que inclou idees com *ser turista a la pròpia ciutat* o la proposta de crear imatges a partir de trobades visuals amb els territoris urbans. Unir turisme amb tipografia comporta implementar un seguit de possibilitats noves que van des del gaudi de la passejada, caminar amb un posicionament estètic, tal com proposa Francesco Careri, fins a la recerca de realitats més complexes, com ara la reflexió sociològica o les pulsions artístiques. Mantenim intacte el desig d'emprar l'art i el disseny com a fonts de coneixement i pràctiques educatives, alhora que generem noves urgències de tipus patrimonial.

El concepte *turisme tipogràfic* es refereix a la possibilitat de recórrer entorns urbans partint de la presència de les lletres de l'alfabet en el paisatge de la ciutat. A causa de la nostra adscripció com a professionals de l'educació artística, aquesta proposta inclou una forta afecció al món educatiu, perquè el disseny de tipografies (i de les lletres en general) és un ofici que sempre ha estat implicat de forma directa amb l'ensenyament.

Les poètiques paratextuals dels elements urbans ens animen a indagar en els suports que alguna vegada van tenir un text anunciador. L'activitat del disseny de lletres comporta enfrontar-se a nombrosos elements estilístics i tècnics, i es converteix en un repte constant que produeix avanços i que, en última instància, afecta la població en general. Des que som petits, ens introdueixen en l'ús dels instruments d'escriptura (llapis, bolígraf, paper) i ens insisteixen en la relació de les lletres amb l'àmbit verbal i literari. Passem moltíssimes hores aprenent a llegir i escriure, sense que mai ningú ens parli de l'alfabet com a forma visual. Ens parlen de l'alfabet com a complement dels usos del llenguatge. A l'escola (però també a la universitat) ningú no dedica especial atenció a l'alfabet com a forma visual, ni tampoc a la història de les lletres o a descobrir el poder comunicatiu d'aquests signes visuals que usem cada dia. Això és greu perquè les lletres apareixen en tots els teclats que fem servir (ordinador, dispositius mòbils), i només per això hauríem de conèixer una mica millor el potencial expressiu i cultural que enclouen.

Durant els últims anys s'han incrementat les tendències artístiques i d'oci cultural en què prenen importància les lletres com a formes visuals. La retolació (*lettering*) i les diverses modalitats de cal·ligrafies creatives triomfen entre usuaris de tota edat, tant si es fan servir com a tècniques d'expressió com si s'empren com a teràpies artístiques. També en el món dels videojocs s'enalteix la tasca del disseny tipogràfic, així com l'ús en decoració d'ambients, tant personals com públics (restaurants, bars, centres educatius, etc.). Hi ha diverses aplicacions o programes en línia mitjançant els quals els usuaris poden crear el seu propi alfabet a partir de la seua cal·ligrafia, cosa que acaba convertint la lletra personal en una possibilitat informàtica d'àmbit creatiu. Així doncs, hem d'assumir que el poder de les lletres com a imatges, si bé no és una cosa que es trobe fàcilment en l'educació formal, sí que ha assolit una presència rellevant en àmbits informals. Podem trobar cursos de retolació, tallers d'escriptura creativa per a disseny de lletres i tot un ampli panorama d'opcions (tant presencials com en línia) per a apropar-nos a les lletres com a formes visuals amb possibilitats artístiques.

Gaudir de les lletres com a disseny creatiu ens permet apreciar l'entorn des d'una nova perspectiva, amb una mirada més dinàmica i atrevida. Es tracta d'un tipus de pràctica amb possibilitats educatives i creatives perquè les lletres apareixen davant nostre com a formes visuals, però també constitueixen elements culturals. Convé insistir en la importància de l'escriptura com a element de comunicació i creació, la qual cosa ens servirà per a acostar-

nos a la problemàtica educativa de la inclusió i la diversitat a través de l'estudi de les tipografies dissidents, és a dir, de les lletres que representen formes visuals alternatives, especialment quan estan ubicades en l'espai públic. Tot un repte en el qual s'uneixen creativitat, diversitat, inclusió i educació en disseny. Si afegim a això la idea del turisme tipogràfic, llavors podem començar a temptejar una sèrie de possibilitats culturals i educatives que converteixen el gaudi de les lletres en un nou escenari d'implicacions.

Les lletres ens inunden els records, relatats ara a les nostres fotografies, i reten així un petit homenatge visual a la tradició mil·lenària de l'alfabet, al disseny i al seu ensenyament. Recomanem visitar geografies exuberants a través de les seues lletres, dels seus rètols, de les seues tipografies creatives, recollir-ne exemples interessants en cada ciutat, de manera que animem docents i ciutadania en general a valorar aquesta artesanía de la lletra que tant sedueix el caminant.

Lletres pintades a mà per artesans anònims

Quan les lletres són pintades per autors anònims que dissenyen els seus propis rètols, apareixen curiosos intents de dissidències formals i conceptuals. Volem manifestar la nostra predilecció pels rètols pintats a mà, fets per artesans anònims, que constitueixen elements gràfics d'art popular. En els estudis de cultura visual valorem positivament tots els artefactes visuals, des d'un cartell fins a una pintura renaixentista. Tots dos són artefactes visuals i tots dos ens serveixen per a estudiar les estratègies de la mirada, tant com a usuaris com quan ens convertim en creadors d'imatges. Tot allò que siga eminentment visual és útil per a estudiar-ho i utilitzar-ho com a material de gaudi i aprenentatge.

No solem mirar a terra o cap amunt, cosa que comporta una pèrdua d'informació que ens impedeix, en molts casos, conèixer altres realitats que contenen unes poètiques visuals particulars. Les nostres estratègies de treball i recerca ens porten a ordenar i gestionar la informació com a mecanisme creatiu amb possibilitats educatives. Volem donar a conèixer a usuaris de totes les edats mirades originals i innovadores sobre les derives del disseny, especialment quan es tracta de tipografies o de lletres de creació en general. Des de la cultura visual trenquem les diferències que abans s'establien entre belles arts, arts aplicades, disseny, art popular i, fins i tot, amb les imatges dels mitjans de comunicació. Gestionem un nou escenari plural i divers en què tot allò que és eminentment visual pot

analitzar-se des d'àmplies perspectives. En aquest sentit, les pedagogies culturals es conceben com a pedagogies crítiques i es treballa amb eines pedagògiques com a matèria primera d'activisme.

El disseny, de la mateixa manera que les imatges, ens envaeix la vida i la memòria. Estem envoltats d'objectes dissenyats, de ciutats dissenyades i d'anuncis dissenyats. En vista d'aquesta evidència, ¿no seria beneficiós que aquesta mena de missatges visuals foren analitzats adequadament? Un anunci, una pintura o un vestit formen part d'una conjuntura social, cultural i econòmica. Per això no desxifrem els missatges visuals aïllant-los de l'entorn, sinó que aprofitem les característiques d'aquests entorns per a analitzar millor el missatge visual que ens aporten. Encaixar la peça en el seu àmbit adequat la pot convertir en peculiar i única. Podem seguir joves creadors els treballs dels quals ens inviten a visitar i passejar per la ciutat i comentar obres seues, en cas de tractar-se d'artistes urbans.

Les lletres pintades a mà són un veritable patrimoni cultural. Hauríem de parar més atenció a les persones que fan aquestes activitats artesanals, habitualment anònimes, però que ofereixen un valor propi en la cultura de cada lloc. Els rètols cal·ligràfics constitueixen un element patrimonial que cal estudiar i de què cal gaudir. El grafit comporta una transgressió i una apropiació tant de l'espai privat com de l'entorn públic per part de qui fa la pintada. Però és, a més, un acte creatiu (no exempt de vandalisme) de qui decideix marcar el mur amb la seua signatura. Un *tag* (signatura) representa qui l'ha fet. Vandàlic o no, aquest acte constitueix una realitat, un signe a la paret que representa l'autor. També les tanques publicitàries ocupen espai públic, encara que, a diferència de les creacions en grafit, els anuncis de les marques estan protegits per la condició de producte de mercat.

L'anàlisi que ens permet la reflexió a partir d'imatges quotidianes desborda qualsevol altra modalitat establida. Les arts visuals ofereixen punts d'observació des d'on es poden albirar els processos urbans. Els resultats permeten plasmar en imatges allò que volem contar sobre cada ciutat, sobre cada lloc. A partir d'aquestes experiències artístiques aconseguim suscitar nous dubtes i desenvolupar formes innovadores d'indagar en l'entorn urbà. Alhora recuperem els espais de la memòria i construïm, així, una mirada particular en la qual s'uneixen els records, les presències, les absències i, abans de res, un desig de

millora que s'orienta al futur. La recerca basada en les arts ens permet reflexionar des de les imatges, en aquest cas a partir de les fotografies, i de la mateixa manera amb totes les tecnologies que parteixen de la imatge com a vehicle de transmissió.

La reivindicació del patrimoni visual com a pedagogia crítica

Pel fet d'estar directament vinculades als dominis de la imatge, les arts visuals ens permeten reflexionar i actuar sobre la realitat en què vivim. Estem molt influïts per les poderoses representacions mediàtiques; per això intentem millorar i adequar les arts i l'educació artística als nous entorns dels diversos usuaris. Optem per interpretar l'àmbit artístic i educatiu des de paràmetres socials i reivindicatius fomentant més implicació i, alhora, desenvolupant estratègies noves amb les quals es construeixen suggeridors enllaços amb la realitat.

Un dels grans reptes que hem d'assumir és l'educació en les llibertats individuals i col·lectives, tenint en compte que aquest repte comporta incorporar més coneixement sobre les possibilitats de la imatge. Proposem una educació en arts i disseny que defensi l'apreciació crítica de l'àmbit personal i social des d'una perspectiva cultural, que visibilitzi la diversitat, que la respecte i li done suport tot eixamplant les mirades cap a territoris amplis i diversos. També hem indagar en la història per tal de saber els motius de moltes circumstàncies actuals.

Usem com a referent la pedagogia crítica, una forma de treball cooperatiu entre institucions socials i subjectes que treballen amb eines pedagògiques com a primera matèria d'activisme. Des d'una perspectiva crítica, les imatges es converteixen en elements d'ús social amb un poder il·limitat. Quan coneixem el poder de les imatges, repensem els usos que tenen i les adequem a les nostres necessitats. Per a fer-ho, la cultura visual transita entre l'àmbit personal i l'àmbit social, mitjançant transformacions i controvèrsies, aprofitant imatges quotidianes com a elements centrals, estimulant la creació artística i l'apreciació crítica de les imatges, aportant un marc epistemològic i metodològic que permet construir maneres de narrar experiències, com passa al llibre *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*.

Durant les passejades urbanes és habitual trobar anuncis de marques que cobreixen els murs de publicitat. Aquesta classe de cartellera és aprofitable per a nosaltres com a

usuaris. Es tracta de logotips que podem veure en totes les ciutats del món. Per tal de millorar la nostra situació davant del consumisme exacerbada, és interessant recuperar l'esperit de l'artesà que defensa Richard Sennett com a persona que "representa en cadascun de nosaltres el desig de fer una certa cosa bé, simplement i sense cap altra finalitat". Observar i aprendre dels qui fan les coses bé vol dir voler millorar en les pròpies tasques i il·lusions. Crear imatges usant lletres comporta hibridar llenguatges que contenen informació visual i codis verbals. Les imatges estan carregades de significats i simbologies, igual que els textos literaris. Les imatges generen hibridacions. De fet, som híbrids i canviants, singularment mestissos i heterogenis.

Walter Benjamin, al seu meravellós treball inacabat *Libro de los pasajes* ens va desvelar algunes de les claus d'allò que actualment vivim i patim com a ciutadania. En les seues reflexions alertava contra els usos perniciosos que provoquen en els nostres hàbits les instàncies dominants del poder. El filòsof va saber encaixar diversos factors que influeixen en l'hegemonia de les idees i advertia de l'ús de les imatges globalitzadores com a arma política i ideològica. Les estètiques desviades sorgeixen com poderoses fonts alternatives de creació. Les manifestacions locals aporten un nou enfocament més obert i espontani a la molt variada i rica opció estilística plural. L'espectre neoliberal insisteix a convèncer-nos que no podem canviar el model actual de realitat social, històrica i cultural de caràcter excloent, cosa rotundament falsa. Carr i Kemmis desenvolupen la idea de formar comunitats de professionals crítics; defensen la recerca activa (*action research*) usant les narratives personals i l'autoreflexió. Com a docents, podem compartir interessos des de la base del respecte, la curiositat i la rebel·lia.

Obrim les portes a les alteritats, a les dissensions, als nous territoris del pensament i l'acció, si bé en termes econòmics i polítics continuem ancorats a les tiranies neoliberals i al discurs de les multinacionals. Paulo Freire ens anima en la pràctica educativa transformadora denunciant el malestar que produeix l'ètica del mercat i donant suport a la solidaritat com a forma de lluita capaç de promoure i instaurar l'ètica universal de l'ésser humà. Aquesta dimensió utòpica té en la pedagogia de l'autonomia una de les seues possibilitats. La teoria crítica en educació exigeix combinar la teoria i la pràctica educatives i promoure comunitats crítiques. John Elliott insisteix en la dimensió ètica de l'educació i destaca que el quefer docent no pot cenyir-se als objectius o resultats, sinó que ha d'estar pendent dels principis que regeixen l'aprenentatge significatiu.

Quan fotografiem una tipografia urbana, celebrem les possibilitats gràfiques de l'entorn i generem un acte de creació perquè ens convertim en espectadors actius. L'acte de crear produeix satisfacció i genera aprenentatge. Una persona creativa resol problemes, però sobretot repensa les qüestions des d'àmbits originals i innovadors. La creativitat es pot compartir. No sols hi ha persones creatives, també hi ha col·lectius creatius; l'essència consisteix precisament en la col·laboració i la cooperació tot alimentant l'esperit innovador. Si compartim en xarxes les nostres imatges de tipografies urbanes, sorprenem els nostres lectors amb elements curiosos de la ciutat. La idea del saber situat està a la base dels nous principis de la creació artística i de l'educació en arts. Passem de l'*ekphrasis* (la recreació escrita de materials visuals) a la *hypothyposis* (el retrobament amb les imatges a partir de les seues explicacions en textos escrits). En el nostre cas, ens centrem en el poder d'un tipus molt peculiar d'imatges: les lletres de l'alfabet llatí.

Capítol 5. Formar docents per a educar en arts

Aprendre sobre art és qüestió d'ànim. Ben bé que ho sabem els qui ens dediquem a l'educació en arts (o a la preparació d'educadors en arts), perquè els paràmetres actuals que estableixen la suposada *qualitat* de l'educació no afavoreixen precisament aspectes com la formació del professorat en arts i humanitats. També és veritat que en matèria d'arts, hem d'estar molt atents a la formació permanent, perquè si en el moment de la formació inicial no disposem de prou dotació horària per a preparar futurs mestres, hem d'organitzar i impulsar activitats adreçades al professorat laboralment en actiu.

Per a aconseguir construir una xarxa eficaç, un teixit de relacions que permetria la capacitat constant en arts del professorat, hem d'aliar-nos amb les entitats que prioritzen l'educació en arts: museus, espais d'art, centres culturals, centres socials, ONG, associacions, publicacions, festivals i certàmens artístics. Només si aconseguim formar i tirar endavant xarxes de complicitats, estarem en condicions d'oferir a la comunitat educativa una oferta raonable de suport al foment de les arts i l'educació.

Un altre aspecte que es revela com a font de possibilitats és l'anomenat moviment DIY (*do it yourself*), el *fes-ho tu mateix* que impulsen alguns referents pedagògics, així com la cultura de l'aprenentatge que preconitzen les xarxes socials mitjançant els recursos digitals. En el context DIY, l'interès se centra a contribuir al desenvolupament de noves perspectives sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, sempre millorant la pràctica docent. S'intenta entendre el món que envolta els estudiants, les cultures d'aprenentatge en què es troben, els interessos que els mouen i els reptes a què s'enfronten. Es té en compte el que sabem sobre l'aprenentatge amb sentit i les condicions que requereix, considerant les noves representacions i formes de produir coneixement. També intenta minimitzar la bretxa que hi ha entre la recerca i la pràctica.

Pel que fa a la formació de mestres, el procés DIY té molt present el paper dels objectes visuals digitals (OVD) que generen els estudiants, a fi de reflectir així els seus trajectes d'aprenentatge. Tot això amb la finalitat de descobrir nous sentits, més propers a les realitats, als projectes, als interessos i les necessitats dels estudiants. Al mateix temps, la perspectiva DIY ens convida a repensar el rol del docent, que ajuda a gestionar allò que aflora dels projectes de l'alumnat. L'esquema DIY posa un èmfasi especial en l'avaluació

i destaca el paper que adquireixen els objectes visuals digitals, la qual cosa permet entendre que avaluar no cal que siga reproduir, sinó que, des d'una perspectiva multimodal, pot portar els estudiants a reconstruir els seus recorreguts, assenyalar els seus descobriments i destacar les dificultats amb què han topat. En referència a això, John Dewey deia que aprenem amb sentit quan ens adonem del que hem après i de les dificultats que hem tingut per a fer-ho.

Els objectes visuals digitals tenen un fort component visual i narratiu, i això permet compartir-los a diversos nivells. Un altre aspecte que cal tenir en compte són les tensions que van sorgint durant el procés, perquè per a aprendre és important reconèixer els errors i les dificultats, i no eludir les circumstàncies que posen en qüestió les nostres zones d'estabilitat. Aquestes tensions fan referència al *xoc de cultures* sobre l'aprenentatge amb els estudiants, el paper de les competències digitals i els reptes que pot comportar la perspectiva DIY.

L'experiència de formar formadors durant més de tres dècades ajuda a relativitzar tant els problemes com les possibles solucions. En primer lloc, diria que una de les bases de tot el procés és mantenir una profunda confiança en l'alumnat. Passen els anys i l'alumnat sempre té la mateixa edat: uns 20 anys. Volen dedicar-se a la docència, seran mestres, han d'exercir com a docents per a l'alumnat comprès en una àmplia franja d'edats. Els animem a confiar en ells mateixos i que usen les arts com a mecanisme de propulsió d'idees i accions. El fet de disposar de tecnologies digitals els permetrà gaudir de la creació, de l'ús i del gaudi de les imatges, fins i tot a partir de les seues pròpies creacions gràfiques. En la formació inicial procedim a mantenir-los atents a les novetats i procurem que trenquen tabús adquirits respecte al que significa usar les arts com a mecanisme de comunicació i procés de gaudi.

Pel que fa al professorat en actiu, intentem mantenir-los en alerta respecte a les innovacions i l'aparició de nous paradigmes. Fem cursos i seminaris d'actualització. Organitzem congressos i jornades que tenen molt bona acollida. Però a més, una cosa que realment funciona és arribar a establir contactes amb aquest professorat que s'entusiasma amb l'art i que està disposat a fer esforços increïbles perquè l'alumnat tinga contacte amb les arts i gaudisca d'aquest llegat. En cada col·legi sempre hi ha com a mínim dos docents que s'entusiasmen (en un sentit extrem) amb l'art. Aquestes persones són qui es

preocupen per portar endavant activitats amb les quals s'impulsa el necessari acostament que servirà a l'alumnat per a familiaritzar-se amb l'art. Aquests docents realment immersos en un interès per les arts són els que organitzen visites a museus i galeries d'art, conviden artistes a visitar l'escola, preparen classes i conferències sobre qüestions artístiques, dissenyen i coordinen la falla del centre (en el cas valencià), s'encarreguen dels decorats dels festivals de cap d'any i fi de curs, tothom sap que estan disposats a sacrificar moltes hores perquè funcionen les activitats vinculades als processos de l'art. Aquestes persones (insistim, com a mínim dues per col·legi) són la clau per a crear una xarxa de correspondències a partir de la qual es pot instaurar un contacte permanent i fructífer.

Les xarxes de professorat amb interessos especials en matèria d'arts permetran, així mateix, que es coneguen entre ells, que compartisquen projectes i resultats, que organitzen accions eventuais d'actualització, que celebren les possibilitats efectives de l'ús de les arts com a espoleta renovadora i útil per a innovar i millorar, que interactuen i estimulen. Com que no disposem d'especialistes en arts visuals als col·legis de primària (sí que n'hi ha de Música i d'Educació Física), aquest *voluntariat* docent d'arts serà la base d'una sèrie d'emergències urgents i necessàries. Bona part d'aquest col·lectiu sol estudiar una segona titulació universitària vinculada a l'entorn artístic (Belles Arts, Història de l'Art, Filosofia i Estètica, Comunicació Audiovisual), cosa que els permet consolidar coneixements i els serveix com a esperó per a emprendre nous reptes. Es tracta de persones molt motivades que cal cuidar en extrem perquè sorgisquen idees i s'activen projectes emocionants.

Incidir en les temàtiques com a font de possibilitats

En la formació de mestres de primària a la Universitat de València hi ha una menció específica en Art i Humanitats. L'alumnat que cursa aquesta menció té una assignatura quadrimestral titulada Propostes Didàctiques en Educació Artística. En aquesta matèria curricular usem com a base el treball per projectes. Un projecte que ha sorgit ara fa poc se centra en el tractament del tema de la mort. Per a dur a terme cada projecte partim de l'obra d'artistes dones. En aquest cas hem treballat emprant com a detonant l'obra de l'artista francesa Sophie Calle. L'alumnat fa una sèrie d'instal·lacions artístiques tenint en compte la possibilitat d'incorporar-hi objectes, pintures, fotografies i altres elements. Aquestes instal·lacions s'han exposat al Museu de Ciències Naturals de València.

L'alumnat que estudia el Grau de Mestre/a Especialista en Educació Primària arriba a la nostra universitat pública amb expedients d'una mitjana alta perquè la nota de tall per a la matrícula és molt exigent. Els dos primers anys dels estudis del Grau de Mestre en Educació Primària són d'àmbit general, però a partir del tercer any es tria una de les mencions oferides (es pot optar entre Educació Física, Educació Musical, Llengua, Matemàtiques, Ciències o Art i Humanitats). Hi ha dos grups d'alumnes de la matèria Propostes Didàctiques en Educació Artística, un de matí i un de vesprada. Cada grup té 50 alumnes, en total són 100 matriculats entre les dues opcions horàries. Intentem implicar-los en una proposta que afavoreix el contacte entre els dos grups, ja que habitualment l'alumnat del matí no sol conèixer l'alumnat de la vesprada. En aquesta assignatura optativa quadrimestral els oferim l'opció de treballar mitjançant projectes, cosa que dona bons resultats perquè ho troben motivador.

Els projectes de treball permeten desenvolupar un discurs obert que evoluciona amb la participació i implicació de tot l'alumnat i el professorat. Dels cinc projectes que es proposen durant el temps que dura l'assignatura (dos d'individuals i tres en grup), el que hem titulat "La mort" va ocupar cinc setmanes de taller (quatre hores de classe setmanals), amb sessions que incloïen processos de discussió i debat, explicacions o aportacions diverses i, per descomptat, moments per a crear les instal·lacions. El fet d'haver introduït una temàtica tan singular i innovadora té a veure amb altres exemples d'anys anteriors. El 2016 el tema proposat va ser la por; el 2017 el cos i el 2018 la memòria. Alguns conceptes són constants en l'art del nostre temps i en les manifestacions artístiques de qualsevol època, com la vida i la mort, l'amor, l'odi, el poder, els drets humans, l'educació, el cos, etc. Això permet que, partint de l'art actual fet per dones, transitem cap a altres èpoques de la història de l'art segons el tema tractat.

L'alumnat pot convertir l'art en una eina capaç de provocar grans satisfaccions pedagògiques. Per això els animem a aprofitar les possibilitats de l'art com a argument educatiu, com a força capaç de revolucionar la societat, com un alè que inspira canvis i millores socials.

Per a dur endavant el projecte "La mort" vam partir de l'obra de Sophie Calle. Una exposició d'aquesta artista francesa al Musée de la Chasse et la Nature de París titulada

Beau Doublé, Monsieur le Marquis se'ns presentava com un bon exemple del que intentem transmetre. Gràcies al treball efectuat per Sophie Calle en aquesta magnífica exposició, l'alumnat va poder presentar millor les seues idees. En *Beau Doublé, Monsieur le Marquis*, l'artista ret homenatge a son pare i al seu gat, tots dos morts fa poc. Usa el mecanisme de crear art per a superar el dol de la doble pèrdua. Tot i que des del març de l'any anterior ja havíem començat a preparar l'activitat al museu, el fet d'haver pogut veure la mostra de Sophie Calle a París ens va facilitar molt l'engranatge de la proposta. Durant les sessions de realització del taller assessorem l'alumnat en aspectes com la selecció de materials, la unió d'elements constructius, o bé el joc estètic de colors i textures. Alhora es van concretant els aspectes conceptuals de cada obra i es va elaborant un discurs en imatges que posteriorment s'ha d'exposar al públic.

La confiança en l'alumnat i la seua implicació són essencials per als bons resultats de cada projecte. Quan comencem l'assignatura, els diem que confiem plenament en les seues possibilitats artístiques, perquè el mateix alumnat desconeix els seus potencials i, de fet, desconfia de poder arribar a bons resultats. Les sessions de reflexió i les explicacions ocupen la primera part de la preparació del projecte. Parlem sobre la mort, però també sobre les necessitats i els interessos del mateix alumnat en relació amb aquest aspecte.

El contacte directe amb el museu va servir perquè conegueren els espais, conversaren amb els responsables del museu (en aquest cas, la directora Margarida Belinchón i l'educadora Sandra Illobre) i perquè conegueren l'alumnat de Biologia en pràctiques, que ens ajudaria en el muntatge, i el personal tècnic del mateix museu que ens havia d'assessorar. Van ser unes visites molt profitoses perquè es van resoldre els dubtes de l'alumnat i pogueren definir on volien situar les seues instal·lacions. Aquesta fase de preparació és important per a aconseguir la coherència del muntatge expositiu que es busca. Es tracta d'experiències compartides amb els alumnes que són un al·licient per a ells i un estímul en el seu acostament a l'art.

Les instal·lacions de l'exposició se situen al llarg del recorregut de la mostra permanent del museu. En aquest cas, el trajecte està format per una important col·lecció de fòssils, ubicats en diferents sales. Es va intentar que les instal·lacions generaren un ritme adequat perquè el visitant poguera reconèixer-les enmig de les altres peces i explicacions del

mateix museu. La novetat d'aquesta proposta és que no es tracta d'una exposició muntada en una sala a part amb les peces de l'alumnat, sinó que les divuit instal·lacions originals es distribueixen per tot el recorregut del museu, de manera que l'espectador ha de *buscar-les* en cada sala. L'efecte sorpresa d'aquesta proposta dona a la visita un aire més lúdic i de descobriment.

La tercera visita al museu ja va ser amb els materials preparats per a muntar-los. De nou un esforç d'organització per tal de poder atendre gairebé cent alumnes amb les seues divuit instal·lacions que havien de col·locar-se en diversos llocs del museu. Els aspectes de coordinació tècnica s'havien preparat abans a l'aula, de manera que en un sol dia es van poder muntar totes les peces, algunes de grans dimensions. Vam tenir la implicació i l'esforç de tot l'alumnat, del personal tècnic del museu i dels becaris en pràctiques, que van aportar les seues pròpies idees en relació amb les instal·lacions, expressant opinions i aconsellant els alumnes.

Exposar al museu les obres fetes per docents

Les instal·lacions del projecte "La mort" van estar exposades al Museu de Ciències Naturals de València durant tot un trimestre. Un total de divuit instal·lacions artístiques fetes per alumnes de Magisteri que transmetien diversos aspectes de "La mort" que han sigut representats pel mateix alumnat universitari a partir de les seues idees i reflexions. El bon resultat de les peces i la repercussió entre el nombrós públic assistent a l'exposició ens anima a continuar experimentant amb aquesta mena de propostes. També permet analitzar la nova mirada envers l'art que ha experimentat l'alumnat.

La faceta creativa i innovadora del projecte comporta un contacte directe amb el museu (un dels més visitats de la ciutat) i una hibridació entre els conceptes d'*arts visuals* i *ciències naturals* des l'àmbit educatiu. L'elecció del Museu de Ciències Naturals com a espai per a presentar aquest projecte és perquè es tracta d'un museu que parla sobre la vida a través de vestigis d'animals que són morts. L'exposició ofereix l'oportunitat de mostrar al públic els treballs artístics de l'alumnat universitari en un entorn privilegiat, especialment perquè no és un museu d'art, sinó que es tracta d'un museu de ciències naturals.

Per a desenvolupar l'experiència i difondre-la per les xarxes es fa servir una etiqueta pròpia. Per tal de divulgar la mostra mitjançant imatges i autofotos animem el públic que es fotografiï davant de les peces i que envii el missatge a través de les xarxes amb l'etiqueta #ViureLaMort. Aquest contacte amb les tecnologies permet publicitar l'exposició, alhora que hem aconseguit que la gent parli d'un tema tabú, com és el de la mort. Les sessions d'explicacions en directe a la sala van funcionar de manera impressionant i van possibilitar que els estudiants es relacionaren amb públic de totes les edats i que els explicaren les seues propostes mentre els usuaris contemplaven les obres.

Amb l'exposició #ViureLaMort es fomenta una curadoria educativa que consisteix a convertir el museu en un experiment educatiu des de les arts, cosa que reivindicuem des de l'educació artística, i això comporta al mateix temps haver emprat tant els recursos de les artografies com de la recerca educativa basada en les arts (*arts based educational research*) en el sentit que proposa James Haywood Rolling. No sols el professor assumeix els rols d'artista, investigador i docent durant tot el procés, sinó que, a més, l'alumnat s'hi implica, investigant des de la seua pròpia posició com a creador. Defensem la curadoria educativa apel·lant al que ja defensava Irit Rogoff fa uns quants anys en el seu cèlebre article *Turning*, en què defensava un model d'exposicions en museus per tal d'afavorir la part educativa de la proposta, sense caure en l'efecte curricular que sol determinar aquestes mostres presentades en museus.

Quan incitem l'alumnat a *apropiar-se* l'espai del museu, afavorim una nova relació amb aquesta institució en què les instal·lacions adquireixen un valor més simbòlic. Com que es tracta d'educadors en formació i no d'artistes o historiadors, la seua mirada ens acosta als interessos docents perquè tenen una perspectiva radicalment pedagògica. Es tracta de potenciar el valor del patrimoni que pertany a aquests futurs docents, agitar-los la consciència i possibilitar que reflexionen sobre els seus propis interessos.

Proposem projectes basats en temàtiques poc freqüents en la formació d'educadors, com ara la por, el cos, la mort, la memòria, etc. El fet de vincular aquestes accions a dones artistes repercuteix en un augment del coneixement del quefer de les dones creadores per part de l'alumnat de Magisteri, i reforça la mirada als feminismes des de les arts i l'educació. La metodologia emprada parteix de la recerca-acció en educació i inclou elements que procedeixen d'altres metodologies innovadores basades en les arts. Després

d'haver fet aquest taller d'instal·lacions artístiques amb l'alumnat, vam comprovar el bon nivell del treball artístic dels futurs mestres. S'han apoderat de la mirada intensa de l'art i han sabut concretar les idees mitjançant poètiques visuals.

La poca confiança inicial de l'alumnat en les seues capacitats creatives és la primera barrera que cal superar. Quan acaben els seus treballs, han comprovat que són capaços de transmetre les seues idees mitjançant les arts, a través d'instal·lacions, fotografies, vídeos, dibuixos i intervencions performàtiques. Ara s'han apropiat l'ús de les arts i, superades les pors inicials, ja són conscients de les seues possibilitats. A cada nou projecte s'aconsegueix superar una sèrie d'etapes de preparació i execució, s'elaboren idees i es fan instal·lacions artístiques. Tot això amb la participació de dones artistes que ens ajuden amb consells i col·laborant activament en el procés.

Tradicionalment havíem assistit a un intens debat sobre les metodologies en tot el que es referia a noves propostes curriculars per a l'educació artística. Aquest debat ha d'incloure de manera essencial les temàtiques sobre les quals bastim el nostre discurs docent, i més encara tractant-se d'art i educació artística. Si som capaços de combinar les propostes de futur anant més enllà de la qüestió metodològica, podrem obrir nous camins curriculars en els quals l'educació artística i l'acostament a les imatges com a font de coneixement i transmissió de sabers i valors estarà molt més impregnada d'innovació.

Capítol 6. Aprendre sobre art és indagar en l'actualitat de la memòria

“La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación y no a la servidumbre”

Jacques Le Goff, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*

Des de sempre m'ha apassionat la lectura. Els llibres i les revistes sempre han format part del meu equipatge vital. De la mateixa manera que llegir textos ens permet evadir-nos i concentrar-nos coneixent altres realitats i diferents punts de vista, també les imatges que inunden les pàgines impreses de les revistes i els llibres il·lustrats van fomentar en els nostres períodes de formació un inusitat interès pel món de les composicions gràfiques, la fotografia i les còpies impreses d'obres d'art. El camí recorregut durant tots aquests anys no ha fet sinó reforçar l'entusiasme i l'interès per tot el que es vincula a les imatges, des de la reproducció d'una obra de Ticià fins a la fotografia d'un anunci de Guerlain. Vist d'aquesta manera, el que entenem ara és que el nostre bagatge ens confereix un pòsit de memòria en què es van integrant, com embulls de nombroses procedències, imatges i textos que es completen en cada relectura, en cada nova reposició. És la memòria de l'actualitat, és la recuperació constant dels materials amb què anem forjant el nostre bellíssim dipòsit de records. Imatges, textos, relectures i revisions. Un bucle que es realimenta des de l'interior de la mateixa experiència.

La memòria del que pot succeir

La memòria està carregada d'informació sobre fets esdevinguts. De fet és la història, però també es tracta de la nostra pròpia història. La pèrdua de memòria comporta un enorme contratemps tant per a la persona que la viu i pateix en directe (pensem un moment en el cas extrem de l'Alzheimer) com per als qui conviuen amb aquesta persona o hi són prop. Quan perdem informació perquè ens han robat l'ordinador (o el telèfon mòbil), immediatament pensem en tots els arxius que hem extraviat, en els textos i les imatges que conservàvem a la memòria (en les memòries) del dispositiu. I és llavors quan prenem consciència de la importància de l'arxiu, de les coses que hi havíem desat, del que caldria conservar. Perquè és a partir del que s'ha après que podem fer front al present i al futur. En realitat, el que passa és que estem obsessionats per donar forma al temps. I aquesta obsessió, en la qual es barregen el temps i la seua imatge, és la que ens pressiona per a

funcionar, acceptant, en tot cas, que el que ha passat estarà molt present en tot el que vindrà després.

Però la memòria és també l'espiral que pot enfortir les nostres propostes artístiques. Recordar i reconèixer tot el camí transitat pels qui han impulsat les arts entre els col·lectius de l'alumnat en edat escolar és un sa exercici de reconeixement i de gratitud. Fins i tot és un exemple d'humilitat, una cosa que considerem molt important perquè els qui creuen inventar noves receptes, abans haurien d'indagar en el llarg trajecte recorregut i les penúries patides per tantes persones perquè el nostre esforç actual tinga un mínim èxit i tinga també sentit.

Tot i que les realitats de l'art i de l'educació en les formulacions més recents ens empenyen a una adequació del nostre marc conceptual, també cal tenir en compte la perspectiva històrica en la qual ens hem mogut com a àrea de coneixement, de manera que puguem arribar a conclusions prèvies als previsibles canvis. Aquesta aproximació històrica s'orientaria a dos pols d'atenció: una revisió dels conceptes generals de l'educació, explorant les incidències econòmiques, polítiques i socials, com també el clima pedagògic i antropològic més general; i una revisió dels conceptes d'art i de les categories vinculades històricament, com ara estètica, bellesa, expressió i creativitat. Tot això per a poder passar a l'anàlisi dels diversos registres en què s'ha institucionalitzat l'educació artística, a saber: la formació artística especialitzada, l'educació estètica i les tendències contemporànies d'educació artística.

Centrant-nos en la trajectòria de l'àrea al llarg del segle XX, podem concretar les diverses tendències en els apartats següents: l'educació artística entesa com l'ensenyament del dibuix, del disseny i de les àrees vinculades al sistema productiu; l'educació artística com a desenvolupament de la creativitat i l'autoexpressió individual; l'educació artística com a alfabetització visual o desenvolupament de la percepció; l'educació artística centrada en el coneixement de la història de l'art; una reconstrucció disciplinària de l'educació artística basada en el llenguatge simbòlic i cultural de l'art. Totes aquestes tendències generen interessos particulars, a vegades s'encavalquen en la incidència o focalització i potencien metodologies i contextos educatius segons cada situació política, social i cultural.

El posicionament davant de les finalitats de l'educació artística, en qualsevol de les seues tendències, hauria de comportar una orientació crítica de la tasca educativa i de l'aprenentatge de l'alumnat. Aspectes com la producció, la percepció, la representació o l'apreciació no deixen de ser complementaris d'un procés cognitiu: el de la comprensió del fet artístic amb una finalitat crítica. L'art es perfila com un mitjà idoni per a mostrar que el desenvolupament humà cognitiu i afectiu ha de considerar la naturalesa de la cultura en què creix aquest ésser humà. A través de l'art es posen en evidència les relacions entre els productes artístics, el procés i el context sociocultural en què es practica. Només podrem avançar si som capaços de reflexionar sobre l'itinerari transitat.

El paper educatiu dels mitjans de comunicació

El principi del mite, com va assenyalar Roland Barthes, transforma la història en natura. Demanar a les escoles que desmitifiquen els mitjans de comunicació és demanar-los una cosa difícil de dur a terme, tenint en compte l'insultant poder dels mitjans tant fora com dins del mateix espai escolar. Però en les nostres mans està, especialment, formar futurs mestres mitjançant una educació a través de l'art, perquè treballem sobretot amb mecanismes que es basen en imatges, les quals constitueixen el valor més preuat del llenguatge dels mitjans de comunicació (des de la televisió fins a les xarxes socials), és a dir, el codi dominant. Els mitjans es nodreixen bàsicament d'un material estimable: l'entreteniment. Ara bé, és difícil de comprendre que es pugui aconseguir un aprenentatge veritable, efectiu i durador quan l'educació és únicament entreteniment. Abraham Moles va arribar a assenyalar que els mitjans de comunicació havien aconseguit substituir l'educació en el moblament del cervell dels éssers humans.

Els mitjans reforcen el sistema de prejudicis que manté la legitimitat d'un determinat ordre social. Però, de la mateixa manera, es podria afirmar que els textos escolars i el mateix quefer docent sustenten i consoliden la visió del món que els mitjans ofereixen als infants. Quan apareix al mercat un nou mitjà i la gent comença a usar-lo, això afecta l'activitat dels altres mitjans. La motivació o la necessitat immediata d'usar els mitjans depèn també dels coneixements que sobre aquests mecanismes comunicatius té cada persona. Ara bé, ¿dins el terreny educatiu hi ha una aptitud per a desxifrar el llenguatge de les imatges dels mateixos mitjans? La resposta, ara mateix, seria negativa.

En la relació amb els mitjans es creen els denominats models bàsics (els *frame-analysis* com els va definir Goffman). Els més menuts aprenen des de ben aviat a contextualitzar, és a dir, a desenvolupar aptituds per a reconèixer situacions i configurar a partir d'ací relacions plenes de sentit. Els mitjans de comunicació, de la televisió a les xarxes socials, confronten els nens i les nenes a un ampli ventall de diversos continguts i contextos. Ofereixen la possibilitat de desenvolupar de forma autònoma els seus propis models bàsics, és a dir, de modificar els models bàsics ja donats o de reinterpretar-los per a si mateixos. En les últimes dècades, els mitjans de comunicació han transformat la nostra societat i han incidit de manera molt especial en les generacions més joves. Com que som formadors, no podem restar aliens a aquesta realitat, i per això advoquem a favor d'una introducció de l'estudi i anàlisi crítica dels mitjans, a través de la imatge i les tècniques audiovisuals, de manera que els mestres i les mestres puguin construir un món educatiu més pròxim al de la realitat de l'entorn de la infància.

El professorat no pot lluitar contra el poder dels mitjans perquè l'entorn escolar ha perpetuat hàbits de control. En aquest sentit, l'escola és evidentment un lloc de control, i ho és de manera explícita. El més xocant és que l'espai de control dels mitjans, com ara la televisió, és molt més subtil, la qual cosa la converteix en una entitat bastant més perversa. Una alumna pot estar comptant els minuts que falten per a acabar una classe com si es tractara d'un temps que porta a l'alliberament. No obstant això, no tindrà mai aquesta sensació si passa unes quantes hores davant del televisor o veient sèries en el seu dispositiu mòbil. El més interessant del fenomen cultural de la televisió com a mitjà omnipotent és que pot arribar a imposar una forma de vida, com també un tipus de relacions entre les persones i les idees, sobre les quals no hi ha hagut ni consens, ni discussió, ni tampoc hi ha possibilitat d'oposició. Davant d'aquesta evidència és complicat lluitar. La consciència pública encara no ha assimilat el fet que tecnologia és ideologia. En certa manera, les tecnologies informàtiques són tecnologies sobrevalorades. La resposta a això, segons Neil Postman, "és confiar en l'únic mitjà de comunicació que, en teoria, pot endinsar-se en el problema: l'escola".

Docents àgils davant de les xarxes i els mitjans de comunicació

Com a docents, estem en condicions de reconciliar totalment l'educació amb els paràmetres culturals. La comunicació com a fenomen social pot aportar moltes i variades solucions al nostre model educatiu, sempre atractives. La comunicació, integrada en els

processos d'ensenyament-aprenentatge, pot configurar una nova riquesa en singulars conceptes d'escola o educació. La comunicació és una necessitat personal humana que, a causa de l'allau d'imatges dels mitjans i les xarxes, pot arribar a quedar blocada. L'escola ha de ser capaç de reprendre la realitat de la mateixa vida, fent notar que la ficció sembla realitat i que la realitat es presenta amb l'aspecte d'un espectacle de ficció.

També els docents som usuaris actius dels mitjans, consumidors de cultura, la qual cosa es transfereix en múltiples opcions a la nostra capacitat professional. Descartem la idea convencional de la inducció a la passivitat i al poc esforç que s'atribueix als mitjans, les xarxes i les tecnologies en general. L'alumnat necessita funcionar en xarxa i nosaltres hem d'estar atents a aquesta necessitat i reconsiderar molts dels conceptes tradicionals del funcionament escolar, com aconsella Jordi Planella a *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. La cultura és una constant del creixement humà oberta a múltiples solucions, i amb molta iniciativa, hem de contemplar-la igualment en els mitjans i les xarxes. Els docents en formació han d'endinsar-se en el coneixement crític dels mitjans.

Una característica dels mitjans és que l'acció es produeix gairebé simultàniament en el temps i que afecta molta gent. A més, són accessibles sense un índex elevat d'alfabetització verbal o visual. Els docents podem normalitzar l'ús dels mitjans, com a consumidors habituals, integrant-los en les nostres pràctiques culturals, en les activitats d'oci i, per descomptat, en el nostre paper com a educadors. Els docents que més inverteixen en cultura i comunicació, els més assidus a pràctiques culturals, no coincideixen necessàriament amb els de més poder econòmic. Es tracta senzillament de constituir-se en ciutadania culta i oberta a les pràctiques comunicatives de la nostra societat. Si es faciliten al col·lectiu docent les condicions necessàries per a consumir cultura i comunicació de manera activa, la seua capacitat estarà assegurada.

La normalització generalitzada de l'ús de les arts i la comunicació en els centres educatius, com també la utilització de mecanismes relacionats amb les tecnologies de la imatge, exigiria un esforç considerable de preparació prèvia. En aquest sentit, les possibilitats d'aconseguir informació sobre un tema determinat i reproduir-la per a un grup d'alumnes està a l'abast de qualsevol docent. L'actualització constant del professorat

comporta més interès per part de les autoritats educatives, que són en última instància les responsables de millorar l'èxit en la formació permanent del col·lectiu docent.

L'alumnat proveït d'arguments expressius recorrerà a les imatges per a elaborar productes creatius. Els qui dibuixen i componen de manera imaginativa, recorren habitualment als personatges presentats pels mitjans de comunicació. Disposem de dots extraordinaris per a aconseguir una comprensió inicial d'aquest mitjà tan complex. Però si bé el llenguatge té aspectes misteriosos, com ara l'argument abstracte, la retòrica o l'expressió figurada, també els mitjans poden presentar materials complexos i donar lloc, tot i que inadvertidament, a la confusió més que a la claredat. Si disposa de l'ajuda del docent, l'alumnat pot arribar a dominar tota la gamma del material mediàtic i sens dubte en gaudirà més. Deia Howard Gardner que probablement aquells per a qui la *llengua materna* és la televisió passen a ser amb el temps els millors poetes d'aquest mitjà.

La complicitat intel·lectual del col·lectiu docent davant dels interessos de les multinacionals

El criteri i el gust dels nens té un paper important en les decisions de les companyies multinacionals, i de fet les campanyes publicitàries es fan a partir d'estudis previs amb grups significatius de representants de les edats a qui van dirigides. Tot aquesta classe d'informació, juntament amb l'imprescindible coneixement dels llenguatges del dibuix i dels audiovisuals, han de servir per a canalitzar els docents en l'art de desxifrar els missatges mediàtics dirigits al públic infantil, des de cada un dels seus diversos arguments. És el propòsit que ens estimula des de fa anys en la nostra docència universitària i en els treballs de recerca. La memòria del que s'ha viscut està arrelada en el poder que han exercit sobre nosaltres les multinacionals de l'oci.

La publicitat dels productes per al públic infantil i juvenil recorre decididament la programació dels diversos canals. També envaeix les webs més consultades pels menors. Es tracta habitualment d'una oferta que és un reclam per als pares (veritables clients en última instància); per aquest motiu s'estimula el nen perquè sol·licite el producte o perquè acudisca al lloc indicat. Una de les combinacions més evidents del marxandatge ocorre en la conjunció de personatges materialitzats dels dibuixos animats juntament amb la més variada selecció de menjar ràpid: personatges en tres dimensions de goma o plàstic de les factories Disney, Marvel o Spielberg en els menús de les hamburgueseries; videojocs a

canvi de la compra d'altres articles; gots amb la reproducció de personatges de manga en els productes per esmorzar; roba de marques conegudes amb inscripcions procedents de l'última pel·lícula estrenada als cinemes; material de papereria d'ús escolar amb rèpliques dels herois que dicta la tendència de cada temporada. El potencial d'estudi és tan gran des de la perspectiva de l'educació artística, que arriba a fer vertigen la ingent quantitat d'informació sobre la qual podem intervenir.

Pierre Bourdieu explicava que la televisió francesa de la dècada de 1950 tenia una vocació cultural i que se servia en certa manera del seu monopoli per a imposar productes amb una pretensió cultural i, així, formava els gustos del gran públic. Actualment la televisió busca explotar aquests gustos a fi d'assolir la màxima audiència i ofereix als telespectadors productes bastant deplorables. Bourdieu no compartia la nostàlgia de certs sectors per la televisió pedagogicopaternalista del passat, perquè aquell model, igual que el populista de l'actualitat, impedeix un ús realment democràtic dels mitjans de difusió a gran escala. Segons la teoria del *fast-thinker*, l'espectador devora informació sense opció a poder reflexionar-hi. De Pierre Bourdieu ens atrau la confiança que diposita en els intel·lectuals i en el paper que han de tenir artistes i pensadors en el terreny mediàtic. Els educadors no estem lliures de responsabilitat en aquesta causa, perquè som, com diria Henry Giroux, els referents intel·lectuals del nostre alumnat.

Siga com vulga, el flux natural i irremeiable que s'estableix entre els mecanismes mediàtics i l'art no hauria d'amagar-nos alguns dels problemes que emergeixen dels mitjans, especialment del discurs fragmentat que imprimeixen a la seua visió de la realitat. La televisió domina el món del periodisme i des d'aquest domini ha alterat profundament el funcionament d'universos i esferes de producció cultural com els de l'art, la literatura, la filosofia i la política. Les xarxes segueixen passos similars en els nous entorns en línia. Bourdieu advocava per una lluita constant dels professionals de la imatge per tal d'assolir la independència en el seu codi de comunicació, i en particular de la reflexió crítica sobre les imatges. Els qui ens dediquem a l'ofici de les imatges hauríem de combatre per aconseguir que la televisió, els mitjans en general i les xarxes socials es convertisquen en extraordinaris instruments de democràcia directa, no en aparells d'opressió simbòlica.

Artistes, docents i intel·lectuals en general haurem de rebutjar la invitació a participar en mitjans si aquesta participació porta implícita la censura com a contrapartida, pèrdua

d'autonomia i de llibertat lligada a la imposició del tema, a les condicions de comunicació i a les limitacions de temps. Això és important perquè els mitjans exerceixen una mena de monopoli sobre la formació d'una majoria de la població, i el paper d'artistes, docents i intel·lectuals hauria d'evitar la tendència al sensacionalisme i l'espectacle que es dona en qualsevol dramatització mediàtica, quan ofereix les imatges d'un fet exagerant la importància, la gravetat i el caràcter tràgic del que va passar. Al final, no es pot pertànyer a una generació determinada, viure en un segle com l'actual, sense tenir conscientment o inconscientment una interpretació del passat, una posició respecte al present i un projecte per al futur.

El poder de suggestió de la història i l'art en el cinema i les sèries

La pintura és la principal font visual d'informació per a qualsevol cineasta que intenta posar el passat en imatges. A més, des del moment en què el cinema va derivar cap al model narratiu clàssic, aquest exigia emmarcar els successos, i en el cas de les pel·lícules d'ambientació històrica, fer-ho de manera versemblant perquè l'espectador és pres de la seua memòria visual. En el cinema dels primers temps hi ha un tipus de producció, gairebé un gènere, en què la referència a models pictòrics constitueix l'eix de la posada en escena. Es tracta de pel·lícules religioses ambientades en la vida de Crist, en adaptacions de la Bíblia o en vides de sants. Ja els germans Lumière van fer en 1897 una *Vida i passió de Jesucrist* en 13 quadres. Un altre cas alligonador en aquest sentit són les pel·lícules sobre l'època medieval.

El gust per l'època medieval va produir durant tot el segle XIX una ingent obra artística i literària, i en el segle XX el cinema va traslladar aquesta concepció a la pantalla. La pintura té un clar paper de mediació entre l'obra literària i l'adaptació cinematogràfica. Es poden trobar exemples suculents de recreacions medievals en la història del cinema com ara *Senso* (Lucino Visconti, 1954), *El setè segell* (Ingmar Bergman, 1957), *Satiricó* (Federico Fellini, 1969), *El Decameró* (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 nom de la rosa* (Jean Jacques Annaud, 1986), *Braveheart* (Mel Gibson, 1995), *Die Päpstin* (Sönke Wortmann, 2009), *Rei Artús* (Guy Ritchie, 2017) i moltes altres pel·lícules molt impregnades dels quadres de l'època en la qual estan ambientades. Fins i tot disposem de versions jocosos que pel marcat accent humorístic solen ser també molt del gust de l'alumnat de primària,

com *Monty Python i els cavallers de la taula quadrada* (Terry Gilliam i Terry Jones, 1975) o totes les ficcions animades sobre personatges i entorns com Merlí, Ivanhoe, Robin Hood, Lancelot o el rei Artús. Moltes pel·lícules no ambientades en l'Edat Mitjana tenen, però, un clar matís medieval en els plantejaments argumentals i icònics, com és el cas de la saga *Star Wars* i *El Senyor dels Anells*, sense deixar de banda Harry Potter i tants altres exemples cinematogràfics. Una cosa semblant passa amb les sèries, entre les quals brilla amb llum pròpia *Joc de trons*.

El cinema pot reflexionar sobre el seu passat perquè ha tingut un període clàssic, la negació d'aquest període i, a més, ha vist nàixer nous mitjans de comunicació. El cinema, en bona part, ha deixat de referir-se a la *realitat* i es refereix cada vegada més a si mateix o als altres mitjans de representació. Més de cent anys després que Ricciotto Canudo publicara el *Manifest de les set arts* en 1911, d'on deriva la popular denominació de setè art, el cinema se situa entre les altres manifestacions artístiques, legitima el que podia tenir en comú amb les altres disciplines i elabora diverses aproximacions culturals en les quals adquireix rellevància pròpia.

Una nova edat mitjana?

Fenòmens com els de la presència i l'auge dels mitjans de comunicació de masses o les TIC, com també l'eclosió de la cultura de les imatges (recordem els vitralls i els mosaics medievals) s'entenen molt millor adaptats a un règim similar al de l'Europa medieval. No oblidem que en el panorama que presentem de l'educació artística, les imatges adquireixen una presència rellevant. Docents i alumnes d'educació primària participen d'un entorn escolar i social en què les imatges i les seues simbologies han arribat a suplantar l'hegemonia anterior del text escrit.

A partir de la percepció històrica medieval, podem suggerir tendències i situacions que marquen l'actualitat. La idea que les ciutats són envaïdes per tribus bàrbares no està molt lluny de la imatge que ens transmeten algunes produccions nord-americanes segons les quals hi ha grups marginals que intenten destruir l'ordre establert i, per tant, urgeix imposar forces de xoc contra aquestes agressions. El fet de denominar *sense papers* a determinades persones ja ens ofereix una imatge característica de la tendència en voga. En lloc d'entendre aquestes noves migracions com una versió actualitzada del nomadisme, determinats sectors prefereixen establir criteris de seguretat i d'ordre davant del que es

considera un desafiament a la llei. L'educació artística hauria de proveir la ciutadania de criteris més respectuosos amb les diferències i gestionar un seguit de valors i sabers a partir dels quals es creara una cultura de la trobada i del flux cultural.

Seguint Vigotski o Postman, detectem que l'instrument ideològic més poderós és la tecnologia de la mateixa llengua: la llengua és pura ideologia. S'evidencia no sols en els noms de les coses, sinó en les coses que poden tenir nom. Divideix el món en subjectes i objectes. Ens instrueix sobre el temps, l'espai, la forma de les idees que tenim de com estem situats en relació amb la naturalesa i els uns amb els altres. Com a educadors, tenim l'obligació d'enriquir el caràcter patrimonial de la llengua, no sols en l'adscripció verbal, sinó també en la versió icònica de les imatges, tenint en compte la capacitat de l'art com a resposta als estímuls vitals i als aspectes del coneixement i de la recerca identitària. Es tracta del que Neil Postman bateja com a *tecnologies invisibles*, i la raó de la importància que tenen resideix en els nivells de control que es poden arribar a exercir sobre aquestes tecnologies i, sobretot, en qui les controla i les administra.

Minories connectades i alteritats assumides

La veu de les minories ha començat a tenir rellevància. Però la lògica del mercat de la informació reclama una dilatació contínua i exigeix que tot es converteixi en objecte de comunicació. La societat mediàtica és tot el contrari d'una societat il·lustrada i instruïda, perquè la intensificació de les possibilitats d'informació sobre la realitat fa cada vegada menys concebible la idea d'una realitat reflexiva. Per a nosaltres, la realitat és més aviat el resultat d'una contaminació, de les múltiples imatges, interpretacions i reconstruccions que competeixen entre si. S'obri camí un ideal d'emancipació a la base del qual hi ha l'oscil·lació, la pluralitat i, en definitiva, l'erosió del mateix principi de realitat. L'emancipació consisteix en un estranyament que és, alhora, un alliberament de les diferències, dels elements locals, de tot el que podríem denominar, globalment, el dialecte de l'alteritat.

Quan cau la idea d'una racionalitat central de la història, el món de la comunicació generalitzada esclata en una multiplicitat d'opcions locals (minories ètniques, sexuals, religioses, culturals, estètiques, etc.) que prenen la paraula quan no són silenciades i reprimides per la idea que hi ha una sola forma veritable de realitzar la humanitat, en detriment de totes les peculiaritats, de totes les individualitats limitades, efímeres i

contingents. L'única cosa realment segura a hores d'ara és la precarietat, com ens diu Remedios Zafra en *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Ara ens uneix precisament la sensació de malestar. I enfront de l'omnipresència de les pantalles, el nostre al·legat ha de ser entusiasta i optimista, cal manejar les imatges com a possibilitats creatives i alliberadores, tal com ens recomana Anton Patiño en *Todas las pantallas encendidas. Hacia una resistencia creativa de la mirada*.

El professorat té en la història, i per extensió en la història de l'art, un món de possibilitats extraordinàries amb les quals es pot impregnar l'educació en arts de propostes heterodoxes i subtils, utilitzant la memòria com a espoleta i canal de transmissió. Si les artistes dones no han tingut prou presència en la història oficial, llavors hem d'apropar-nos a les creacions de les artistes actuals que des de les veus en femení ens relaten nous processos d'indagació. Precisament d'això es tracta, d'observar a quines entitats s'ha donat més visibilitat i reflexionar sobre tot allò que les instàncies de poder han invisibilitzat sistemàticament.

No cal interessar-se pel mercat de l'art perquè probablement no resoldrà mai els nostres dubtes i desitjos. És molt més eficaç moure's pels marges, per les derives de les altres herències, del llegat dels qui van ser desheretats. En aquesta línia d'actuació, optem per implicar-nos en l'art des de la diversitat mitjançant la inclusió. I les tecnologies tindran un gran paper en tot aquest relat que valora de manera extrema la memòria.

Capítol 7. Transeducar. Implicació des de la diversitat

Les alternatives de futur per a millorar l'educació revelen un interès per tot allò que possiblement no havia tingut suficient tractament fins ara a les nostres classes de primària. Un exemple d'aquestes novetats consistiria a educar en arts des de la perspectiva de la diversitat sexual. I és que entre les possibilitats d'expansió que fem servir per a innovar, destaca la implicació en qüestions de reivindicació social. És dins d'aquest corrent socialitzador de l'educació en arts on s'emmarquen els avanços en matèria d'inclusió, a les quals m'he referit al llibre *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*.

Juntament amb els plantejaments que provenen dels feminismes, emergeixen també les teories i pràctiques que procedeixen de l'activisme LGTB. La lluita pels drets humans es converteix, d'aquesta manera, en un lloc comú des del qual es poden implementar tant les polítiques culturals com les innovacions educatives. Conscients de la necessitat d'implicar-nos en aquests avanços que promouen la convivència i l'equilibri social, fem activitats a través de l'art, la història i l'educació inspirant-nos en la tradició acadèmica i la cultura del respecte, tenint en compte també les possibilitats que ofereix el ciberespai per a coordinar esforços i possibilitar xarxes entre professorat i alumnat, en defensa del dret a la diversitat.

El panorama internacional ens presenta una nova onada de reivindicacions de gènere i diversitat que va marcada per la gran implantació dels processos i accions que plantegen les dones. Mai abans en la història havien confluït tantes veus, i des dels llocs més recòndits del planeta, que defensaren el paper de les dones en els àmbits públics. Un moviment global com el *MeToo* ha donat visibilitat a infinitat de col·lectius que ara estan més coordinats, amb la segura convicció de superar el masclisme hegemònic i d'aconseguir una societat més atenta a les necessitats de les dones, que són la meitat de la població. Aquestes millores afavoriran també la revelació de noves masculinitats, molt més d'acord amb els nous reptes socials, econòmics i culturals.

La presència de les alteritats, dels discursos creatius aliens al patriarcat i la lleugeresa en la transmissió comunicativa popular, generen un fort impacte de la dimensió virtual i dels accessos tecnològics per part de públic massiu. Emmarcats en aquesta situació, que n'és una altra i és lleu, observem que les multinacionals de la informació i la comunicació

competeixen per reestructurar les novetats sobre la base de criteris comercials de caire purament economicista. Davant de l'omnipresència de les empreses globals, s'alcen veus peculiars que ens tornen l'entusiasme i que proposen escenaris molt més alternatius, i per descomptat més compromesos amb les problemàtiques socials. Per la nostra banda, i en atenció a les necessitats del professorat de primària, creem entorns culturals innovadors per tal de defensar els drets humans des de la perspectiva de la diversitat sexual i de gènere. Promovem l'existència de nous espais accessibles, peculiars, curiosos, activistes, d'entorns favorables per a ubicar-hi reflexions ètiques, estètiques i educatives. En aquest sentit, és important conscienciar el col·lectiu docent de la necessitat de lluitar per la inclusió i oferir propostes innovadores que ajuden a introduir aquestes temàtiques a les aules.

Art i educació per a donar veu a les dissidències

Assistim a una sèrie de ruptures i trànsits que van reconfigurant els territoris de l'art, de l'estètica, de l'educació i, per descomptat, de l'educació artística. Hem passat d'un model en el qual predominava el rol de l'artista creador, a una nova realitat en la qual urgeix parar atenció al paper dels públics usuaris i compromesos. Això ha provocat una tendència cap a la reconversió dels nostres interessos, especialment per als qui ens dediquem a l'educació artística.

Les certeses de la modernitat pròpies del segle XX ens empenyien a polaritats i distanciaments. No obstant això, el panorama rizomàtic ha esquerdat els postulats anteriors, de manera que els fluxos canviants del moment actual ens situen en incerteses líquides més pròpies d'un cert malestar permanent. Es tracta d'un estat en què predomina la lleugeresa, tal com havia preconitzat Italo Calvino en les seues lliçons americanes. Posteriorment van ser Deleuze i Guattari en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* els qui van insistir en la volatilitat dels pronòstics, ja que des de les mirades anteriors pròpies del binarisme modern únicament es tenia en compte la polaritat i la duplicitat: "No cal dir que aquest pensament no ha entès mai la multiplicitat: per a arribar a dos, segons un mètode espiritual, necessita presuposar una forta unitat principal".

Malgrat les tendències més líquides en què estem instal·lats, la veritat és que les tensions continuen i això ocorre en part pel model d'economia neoliberal en què ens trobem immersos. També en el vessant de la comunicació impera allò que Itamar Even-Zohar va

denominar *polisistemes*, un veritable algorisme del que pot triomfar en termes comunicatius especulatiu. Fet i fet, les alteritats van impulsant noves lectures del món i hem de celebrar l'empenta de les mirades que provenen dels feminismes, de la diversitat sexual, de les posicions afroamericanes i de tots els pensaments *altres*.

Si revisem els espais de les diversitats LGTBIQ, observem que una de les veus més trencadores és sens dubte l'engranatge *queer*. El mateix concepte *queer*, el podem entendre com un territori de tensió on hi ha discursos i pràctiques que es posicionen contra les narratives dominants, narratives que són habitualment de caire blanc, hetero, cis i monògam, models en què se situen persones que han construït la seua subjectivitat a través d'un procés identitari, reconeixent i treballant els seus privilegis. *Queer* es vincula a la sexualitat i el gènere, però a més comporta un rebuig total al règim normatiu en diverses dimensions, per això proposa la interseccionalitat de la lluita, com també la ruptura amb tota norma que pressiona sobre els cossos per motius de classe, raça, gènere, sexualitat o corporalitat.

La transgressió ha sigut i continua sent la marca identificadora de les alteritats. Dins de l'espectre LGTB podem trobar veus singulars, fins i tot distants, però també és veritat que assistim a una reverberació mediàtica de la visibilitat d'aquests col·lectius diversos, la qual cosa enriqueix el panorama visual d'aquestes noves realitats. Un exemple senzill que evidencia aquest augment de visibilitat seria la profusió de l'imaginari de la diversitat sexual: s'han popularitzat elements gràfics de l'elenc LGTB com la bandera multicolor o el triangle rosa, s'han instituït manifestacions com les marxes de l'orgull, i tant al cinema com a la televisió o en la literatura escrita es prodiguen els personatges i les temàtiques al·lusives a aquestes qüestions diverses.

La majoria d'avances en matèria de drets legals i de progrés social que anem observant en els èxits del col·lectiu LGTB s'inclouen en unes polítiques d'igualtat que responen a criteris de visibilitat i millora de la qualitat de vida de les persones. No obstant això, a les aules encara calen recursos adequats per a innovar en aquestes qüestions tan urgents.

El món educatiu va tenint en compte aquestes necessitats que són pròpies del nou emplaçament lleuger i divers. Anem revisant els papers de l'alumnat i del professorat en el marc de les relacions acadèmiques. S'investiga sobre les possibilitats de millorar els

entorns educatius a partir de criteris en què no prevalguen únicament els factors econòmics i on es puguin articular escenaris més generosos i integradors. El paper dels implicats en la recerca educativa es desplaça cap als interessos de les persones i els col·lectius, de manera que el currículum deixa de ser la raó última de les relacions entre alumnat i professorat. Ara ens preocupen més els sentiments i les emocions, aspectes que fins fa ben poc no tenien en compte els responsables educatius.

Ens hem marcat noves direccions i hem deixat pas a una gamma més àmplia de matisos. El cos, els desitjos, les pulsions i la llibertat constitueixen elements fonamentals per a gestionar una bona millora de les condicions de vida de les persones. La forma de gestionar aquestes noves visions de l'àmbit corporal han de ser familiars al professorat. Si estem formant des de la universitat els professionals de l'educació, hem de tractar les temàtiques que van canviant i millorant el panorama dels drets humans en matèria de diversitat, com ara les aportacions de Judith Butler (*Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"; deshacer el género*) o de Michel Foucault (*Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber; vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*). Totes les iniciatives han de basar-se en la inclusió i el respecte, des de la coherència.

Una llarga tradició en defensa dels drets humans

Des d'una perspectiva històrica i social, els temes al·lusius als èxits aconseguits pels col·lectius LGTB són prou interessants perquè puguin formar part del currículum de primària. Entre els nombrosos moments històrics que han forjat aquesta incipient realitat plural destaquem la baralla entre la policia de Nova York i els clients del *pub* Stone Inn el 28 de juny de 1969, un fet que va deixar pas a una nova època marcada per la lluita pels drets, per la visibilitat i per la proliferació d'èxits arreu del món. L'Associació Nord-americana de Psiquiatria va retirar el 1973 a l'homosexualitat la condició de trastorn en el Manual diagnòstic i estadístic de trastorns mentals (DSM-II). La gravetat i transcendència de la pandèmia de la SIDA durant les dècades de 1980 i 1990 va tenir com a conseqüència un nou impuls en positiu perquè es tingueren en compte els drets de les persones afectades, i allò que inicialment havia sigut una agressió brutal al col·lectiu homosexual es convertí en un èxit per la visibilitat d'aquestes problemàtiques.

Va ser el 1990 quan l'Organització Mundial de la Salut (OMS) eliminà definitivament l'homosexualitat de la Classificació estadística internacional de malalties. El 2006 es va aprovar a Espanya el matrimoni igualitari, dins d'una espiral de normalització que ha portat la majoria de parlaments dels països occidentals a aprovar el matrimoni per a tothom. Malgrat tots aquests avanços que afecten la medicina, la legislació i tot el que significa una incidència en la vida de les persones, no podem oblidar que tant els prejudicis socials (homofòbia imperant) com determinats convencionalismes religiosos (càstig a la dissidència) continuen manifestant el seu poder en contra dels drets de la ciutadania diversa. En qualsevol cas, les lleis s'han de redactar en favor de les minories oprimides i dels col·lectius més desprotegits.

Quan ens fixem en qüestions vinculades a aquestes problemàtiques en l'àmbit religiós, descobrim que alguns col·lectius es van posicionant a favor d'una mirada nova que supere la versió més tradicional i ortodoxa perquè és exageradament homofòbica. Fins i tot dins de les mateixes organitzacions religioses hi ha moviments que defensen una amplitud de mires per les realitats diverses. Es tracta de col·lectius LGTB compostos per persones creients que no troben adequat que es perseguisca els individus per l'orientació sexual. Enllaçant aquestes qüestions amb els nous paràmetres relatius al paper de la dona en la societat, cal contextualitzar els denominats textos sagrats a fi d'evitar així confusions de tipus històric que ens porten a paradoxes de difícil comprensió. Els textos sagrats cal situar-los en el seu context complet, especialment tenint en compte la realitat de l'època en què es van escriure, com també la cultural local, i evitar distorsions en la interpretació que servisquen després com a pretext per a justificar abusos, discriminació i dominació. Els representants del poder religiós han d'elaborar discursos porosos a fi d'evitar violents brots homofòbics, perquè en cas contrari es fomenta un odi abrupte que intenta oprimir les realitats personals i la coherència.

La por paralitza i esquerdia el professorat i l'alumnat LGTB

Si les raons que esgrimim apunten a una millora dins del panorama global, especialment pel que fa a l'àmbit mèdic, a la situació legislativa i el conjunt social, hem de reconèixer que en l'entorn educatiu encara hi ha por d'expressar lliurement l'orientació sexual diversa. Professorat i alumnat amb diferents opcions sexuals o de gènere continuen patint rebuig, la qual cosa provoca un silenci claustrofòbic i entela qualsevol intent de normalitzar la situació tant en l'àmbit social com educatiu.

L'escenari social i polític en què ens movem als països occidentals ha permès aconseguir èxits importants pel que fa a drets de grups minoritaris. Les democràcies europees i americanes van donant mostres palpables d'avanços en matèria legal i assistencial envers els col·lectius LGTB. Som conscients que entre tots anem aconseguint que se superen molts problemes que fins fa ben poc semblaven insalvables. Fins i tot, culturalment es va assumint l'important paper del col·lectiu en les parcel·les dels sabers creatius. I no obstant això, no podem perdre de vista que el que s'ha aconseguit es pot perdre fàcilment, que no és una cosa que puguem assegurar que es mantindrà sempre. És per això que la lluita pels drets humans ha de continuar ferma i no confiar en la perennitat dels èxits, perquè els que hem aconseguit estan en perill constant.

Continuarem esforçant-nos i, sobretot, hem d'aconseguir que els drets també arriben a aquelles persones que als països respectius continuen sent perseguides, vexades, humiliades o, fins i tot, assassinades a causa de la seua orientació sexual. No podem permetre que continue havent-hi tanta gent al món que pateix per una cosa que és en realitat un dret: el dret a defensar i preservar la pròpia orientació sexual. Això significa assumir el fet de tenir una particular forma de viure els propis sentiments i desitjos. Hem d'erradicar l'homofòbia, la transfòbia, la lesbofòbia, la bifòbia i tots els odis que atempten contra les diverses opcions de la diversitat sexual.

A l'escenari de les pors ja codificades en escenaris geogràfics concrets (burles i maltractament pel fet de ser diferents en espais compartits, assetjament a les aules i els entorns escolars), ara hem d'afegir-hi les versions en línia d'aquesta mena de vexacions, perquè en el món virtual tenim un exponent claríssim de persecució obsessiva contra persones de col·lectius LGTB. La història es repeteix, ara en un escenari tecnològic d'àmbit mundial. En qualsevol cas, tant per al tractament d'aspectes tan greus com és el ciberassetjament (l'assetjament digital) com per a repensar les possibilitats de l'ús educatiu de les imatges a Internet, cal preguntar-se fins a quin punt som capaços d'elaborar un llenguatge adequat i pertinent quan fem ús dels entorns en línia en les nostres tasques quotidianes.

Per a formar part de la ciutadania digital s'han de satisfer unes certes condicions, com ara posseir habilitats en l'ús de tecnologia digital, disposar d'accés a les eines necessàries,

fins i tot tenir accés lliure i constant a Internet, desplegar de manera quotidiana relacions socials en el ciberespai i confiar en les aplicacions digitals. Tot això ens porta a plantejar-nos la importància que hi haja les condicions favorables per a l'apropiació social de la tecnologia, perquè les diferències entre segments de la població sobre l'accés a la tecnologia digital continuarà sent una font de desigualtats pels diversos nivells d'educació i de formació. Reparant en totes aquestes problemàtiques, hem de parar atenció a allò que mirem, a com es formen les nostres mirades sobre nosaltres i sobre el món, perquè es tendeix a entrar en un discurs que eludeix tensions quan el comunitarisme ciutadà entra en escena i quan la noció de ciutadà i savi digital es converteix en horitzó social i educatiu.

Com a docents d'educació artística, hem comprovat que l'alumnat rep aquesta mena d'informació amb el màxim interès pel fet que abans no s'havien tractat prou en classe aspectes com el ciberassetjament o els drets LGTB. Ens asseguren que són temes sobre els quals parlen de forma habitual en les converses informals, però que és poc habitual sentir veus d'especialistes sobre aquestes temàtiques a les aules. El fet de parlar sense condicionants ens permet eliminar preconceptes absurds i anquilosats que solen predominar en la majoria de la població respecte a aquestes temàtiques vinculades als drets humans, a la diversitat sexual i l'assetjament cibernètic. En aquest sentit, és urgent tenir present el pes dels tabús en la invisibilitat d'aquestes qüestions. Cal exposar a classe les opinions que es tenen sobre aquestes qüestions i parlar obertament de sexualitat sense eliminar un concepte clau com és el desig. Fer servir la tecnologia digital permet elaborar discursos ampliats i teixir profitoses relacions en xarxa molt atractives pel dinamisme que imprimeix la immediatesa.

Pel que fa a l'art, una bona manera de conèixer i reconèixer què és el que passa en les alternatives LGTB seria acostar-se al que programen els museus, i molt especialment els museus que mantenen una clara vocació per les temàtiques diverses. Si el professorat d'educació primària disposa de bons exemples d'obres i artistes que se submergeixen sense embuts en l'univers alternatiu, llavors podran informar-se de manera actualitzada de tot allò que pugua ser atractiu per a millorar el seu quefer docent.

Museari va nàixer perquè hi ha buits curriculars en la formació de docents en qüestions tan importants com la defensa dels drets humans, i concretament dels drets de les minories LGTB. Aspectes candents i d'actualitat permanent com l'assetjament homofòbic o la

reflexió sobre la diversitat sexual resten pràcticament ocults en les assignatures de la carrera universitària de mestre. Conscients de la necessitat de tractar aquestes temàtiques, una manera d'iniciar el contacte amb aquests aspectes emergents pot ser animar l'alumnat a participar en les activitats didàctiques en un museu en línia. El Museari es va crear amb la intenció d'afavorir accions col·laboratives per tal de visibilitzar la problemàtica dels col·lectius LGTB i fomentar la participació d'artistes i educadors. Quan proposem activitats didàctiques participatives, des del Museari animem l'alumnat a elaborar propostes integradores mitjançant l'ús de les TIC. El grau de motivació ha sigut alt i els resultats estan a l'abast del professorat a través de www.museari.com, des d'on les activitats realitzades es poden descarregar de forma gratuïta.

A través dels exemples que ofereixen entorns com el Museari podem lluitar contra l'assetjament homofòbic a les aules, alhora que insistim en la defensa dels drets humans a les classes de formació de mestres. Incorporem al currículum de formació de mestres qüestions relatives a les persones i col·lectius LGTB, i fem visibles sense prejudicis les problemàtiques socials i personals dels col·lectius LGTBIQ. Reflexionem sobre l'assetjament i revisem el que s'ha fet fins ara en els àmbits legal i educatiu. Parlem obertament de conceptes menys coneguts com la cissexualitat o la intersexualitat i assumim el repte d'eliminar l'homofòbia i la transfòbia dels entorns educatius. Parlem obertament de sexualitat sense eliminar un concepte clau com és el desig, i exposem en classe les opinions que es tenen sobre aquestes qüestions. Llegim fragments d'obres literàries on apareixen idees sobre la sexualitat, sobre el plaer i sobre el desig, i desestigmatitzem aspectes com l'homosexualitat i la transsexualitat incorporant-los al nostre vocabulari habitual. Aclarim que el problema no és l'homosexualitat, sinó l'homofòbia.

En realitat no hi ha cap motiu o impediment legal que explique per què es continua invisibilitzant la temàtica LGTB als centres escolars o a les aules universitàries. El que és veritat és que el professorat no se sent amb prou formació per a incorporar acadèmicament aquests sabers a les seues tasques docents. Per això és fonamental formar el col·lectiu docent en aquestes qüestions introduint en el procés autors i tendències que cal conèixer. Tenint en compte la importància que ha adquirit els últims anys la qüestió trans, és fonamental acostar-se als textos publicats que accentuen el vessant educatiu. Algunes qüestions referides a les imatges en la història són ben rebudes entre l'alumnat perquè els

permeten temptejar el que ha passat amb aquesta classe de temàtiques tan ocultes al llarg dels segles.

Amb aquestes nocions informatives sobre la realitat LGTB i les seues problemàtiques es vol establir un primer pas cap a la normalització que hauria d'imperar quan es tracten aquestes qüestions, més enllà dels prejudicis tradicionals i dels complexos i ignoràncies que solen acompanyar aquests assumptes. No ens podem permetre el luxe d'oblidar la qüestió o de donar per fet que aquests temes no tenen importància. Els drets humans són d'importància cabdal per a la formació universitària dels futurs i les futures mestres. Quan expliquem obertament aspectes de les realitats diverses provoquem un ambient distès en què les persones que abans s'havien trobat amb l'impediment de parlar poden ara expressar-se amb més llibertat.

El dret al lliure desenvolupament de la personalitat, a una vida digna i lliure de violència constitueix un dels principals drets humans reconeguts internacionalment (articles 5, 12, 22 i 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans). El dret a una educació sense discriminació per orientació sexual o identitat de gènere és avalat pels articles 2, 28 i 29 de la Convenció sobre els Drets de la Infància i pels Principis de Yogyakarta. La discriminació i l'exclusió per homofòbia i transfòbia són realitats presents en totes les societats i es reproduïxen també als centres educatius. Entre les causes més freqüents d'assetjament escolar hi ha el fet de no complir les normes de gènere assignades culturalment a homes i dones. Aquesta situació provoca insults i burles, fins i tot exclusió i violència física. Per això cal no minimitzar el problema o tractar de justificar-lo. La intervenció en cas d'assetjament escolar per homofòbia o transfòbia és una responsabilitat que el personal docent i tots els membres de la comunitat educativa han de complir i fer complir en l'exercici de les seues tasques, més enllà de les creences o ideologies personals.

Trencar amb els marcs de gènere establits significa superar les barreres de la submissió. És una cosa que alguns moviments religiosos no estan disposats a acceptar. Però la veritat és que es van fent passos en positiu. Com que el moviment LGTB és de caràcter internacional, té un valor que supera fronteres i ha demostrat que té capacitat per a enfrontar-se a moments molt pitjors que l'actual. Els drets humans cal conquerir-los cada

dia, i en aquesta lluita ens trobem moltíssimes persones que creiem en la humanitat i en la capacitat de superar les pitjors situacions.

El Museari es va crear per a oferir informació artística, però també per a difondre i defensar els drets de les persones i els col·lectius LGTB. Artistes de diversos països han participat en aquesta aventura artística que permet reforçar els avanços que anem aconseguint en tot el que es refereix a la diversitat LGTBIQ. A més de conèixer els artistes i les obres que incideixen en la dissidència sexual, tant actuals com històrics, cal acostar-se a altres referents que han lluitat per fer visible la realitat LGTB, i referir-nos a personatges tan coneguts dins del panorama artístic internacional com ara David Hockney, Gilbert & George, Jasper Johns, Andy Warhol, Cy Twombly, Robert Rauschenberg, Frida Kahlo, Nora Ancarola, Pepe Miralles, Daniel Tejero, Del LaGrace Volcano, Robert Indiana i molts altres exemples de persones creatives que han creat i continuen creant peces combatives amb les quals es defensen els drets de la diversitat sexual, que són, al cap i a la fi, drets humans.

Capítol 8. Artografies. Gaudir investigant sent artista i docent

“La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”

Robert E. Stake, *Investigación con estudio de casos*

Defensem nous processos alternatius per a l'educació, tant aquells que provenen de la denominada recerca basada en les arts (*arts based research*), com els que se sumen a l'educació artística basada en les arts (*arts based educational research*), com també les artografies, un model professional que implica la persona interessada en tres àmbits que es complementen: docència, creació artística i recerca. És molt important aquesta idea de conjunció d'elements en una mateixa persona que assumeix el repte de funcionar simultàniament com a docent, artista i investigadora. I reitere la importància que té perquè fins fa ben poc no s'entenia que un docent es dedicara a tasques de creació artística i de recerca des de la seua pràctica a l'aula, sinó que aquestes dedicacions de caràcter científic i humanista es consideraven parcel·les separades de la pràctica educativa. La separació excessiva de cada parcel·la ha causat molta frustració entre docents i artistes, perquè els qui es decantaven per un aspecte perdien automàticament la possibilitat de poder desenvolupar els altres.

En la tradició anglosaxona hi ha autors que van impulsar el concepte *artist-teacher*, amb el qual volien superar la contradicció professional que encara avui continua alçant una barrera infranquejable entre docència i creació artística. La teoria de l'*artist-teacher* suggeria una fructífera interacció entre la faceta docent i les urgències creatives, i basava el relat en la figura del docent, qui assumeix la condició d'artista i la porta a la pràctica a l'aula. Però ha sigut els últims anys quan ha pres molta força la iniciativa de les *artography*, impulsada per Rita Irwin, que amb el suport de la prestigiosa British Columbia de Vancouver ha sabut enarborar la bandera artogràfica, un concepte que ha calat entre nombrosos col·lectius professionals i que ha sigut molt beneficiós per a reconsiderar l'educació en arts. Un element important que incorporen les artografies és el paper essencial que adquireix l'alumnat en els processos creatius i en les dinàmiques educatives amb calat artístic. De fet, mitjançant les artografies, el mateix procés creatiu es converteix en recerca.

Els últims anys assistim a una eclosió de l'activitat artística en entorns no formals. Això comporta consolidar el moment present per a les accions artístiques en tots els entorns aliens al currículum escolar. En principi, aquesta seria una bona oportunitat per a millorar el paper de les arts a les aules i als espais escolars. Però el fet de no disposar d'especialistes en arts que treballen en primària ha provocat una reducció progressiva de les possibilitats d'incentivar l'activitat artística en entorns formals. En relació amb aquesta situació anòmala i recalcitrant, ja hem esmentat unes quantes possibilitats d'acció, com ara la introducció del currículum vibrant, més enfocat a les temàtiques transgressores, o bé la creació de xarxes entre docents interessats molt especialment pel foment de les arts en la seua docència. Cal animar aquestes persones a fer activitats que facen visible la seua tasca de manera radical. Tenint en compte que ens afavoreix l'ús de les tecnologies i el domini de les imatges, estem instal·lats en un bon trampolí per a aconseguir èxits destacats, especialment si som capaços d'implicar l'alumnat en aquest procés.

Al llarg de la meua evolució professional sempre he sigut conscient de la importància que tenia l'exercici docent si anava associat a la pràctica educativa i afavoria anàlisis i resultats des de la recerca. De fet, quan treballo a l'estudi reforço les meues possibilitats docents. Però també quan faig intervencions educatives a l'aula estic apel·lant constantment als plantejaments resolutius com a artista. Es tracta d'àmbits que es complementen i que es reforcen. Quan reflexionem sobre la producció artística, pensem des de la faceta de la recerca, però sense perdre mai de vista la trajectòria i els desitjos com a docents. Entre les metodologies que coneixem com a *arts based research* s'enquadra aquest posicionament, un veritable revulsiu. *Artography* com a terminologia nova inclou les tres facetes d'artista, educador i investigador. El concepte artogràfic acompanya de manera íntima el fet d'implicar-se i de reflexionar sobre el propi quefer mitjançant un relat en el qual hi ha fins i tot la possibilitat d'exposar una narrativa personal autobiogràfica. En aquest sentit, les històries de vida adquireixen una concepció biogràfica que serveix per a reflexionar sobre la pròpia experiència.

El desig de transmetre noves idees es reforça quan s'afronta tot allò que planteja el conjunt de l'alumnat. Aquests desafiaments es reactiven cada any en començar el nou curs, perquè mentre que nosaltres com a professors tenim cada vegada més anys, l'alumnat té una edat similar en cada convocatòria anual. El repte que significa atendre i observar les necessitats

que genera aquest alumnat ens anima a renovar obstinadament els nostres recursos i propostes. De la mateixa manera que davant d'una tela sempre es treballa des d'un posicionament situat i des d'una història particular, davant de l'alumnat també s'exerceix una acció situada, i això ens impulsa a revisar constantment les nostres possibilitats creatives i educadores.

Obrir línies de recerca per a l'educació en arts

Som professors molt atents al que passa a l'aula, amb el nostre alumnat, durant els processos de creació. I és precisament aquesta observació directa la que ens permetrà investigar sobre el procés i també sobre els resultats. Considerem que la metodologia dels estudis de cas és una bona forma de presentar la majoria de les qüestions que envaeixen el territori de la pràctica des de l'aula. Els estudis de cas contenen un element que els caracteritza: l'observació implicada.

Estem en un moment de crisi, és a dir, en una situació que permet avançar de manera creativa si així ens ho proposem. Som persones motivades i optimistes, però també conscients dels problemes que provoca voler trencar barreres, la qual cosa apel·la singularment a l'escepticisme. Amb tot, ací es presenten una sèrie d'elements que cal tenir en compte; d'una banda els beneficis que genera l'educació artística i que ens són propis (pràctiques col·laboratives, capacitat d'hibridació, inclinació a la quotidianitat, ús d'imatges) i d'altra banda l'impuls que hem de donar a la recerca des de posicionaments metodològics actuals. Estem en condicions d'oferir alternatives als sistemes caducs en què ens han empresonat, alhora que anem resolent un dels grans reptes socials i econòmics a què ens enfrontem: el futur laboral de les persones que volen dedicar-se a l'educació artística.

Les imatges constitueixen el nostre territori natural, són la nostra geografia essencial, i la cultura visual és un bon fertilitzant per a tractar-les. Indagar sobre la nostra relació amb les imatges és un camp de recerca propi de l'educació artística. I tanmateix, no estem parant atenció al moment que viuen les imatges. La creació, difusió i intercanvi d'imatges és una cosa que afecta tots els àmbits: personal, social, comunicatiu, cultural i econòmic. Nosaltres, el professorat, som els millor preparats per a convertir-nos en especialistes en imatges. I no obstant això, no ens tenen en compte a l'hora de confeccionar els plans

d'estudis ni tampoc ens valoren com a perits en la matèria. Per quin motiu no tenim més presència activa en les decisions que ens afecten tant?

Actualment, el professorat que treballa amb imatges i des de les imatges en els espais educatius procedeix d'àmbits diversos com la lingüística, l'estètica, la filosofia, la sociologia, la història de l'art, la psicologia, la informàtica o l'òptica. Això no seria gens estrany si no fora perquè les assignatures tradicionals de l'educació artística pràcticament han desaparegut dels quadrants horaris. Potser ens hem quedat anquilosats com a defensors de *la cosa artística*. Mentrestant, fora bull una explosió d'imatges que milions i milions de persones creen i difonen a un ritme trepidant. El rugit de la imatge és eixordador i, no obstant això, des de l'educació artística estem massa pendents de qüestions que probablement pertanyen al segle passat o, si més no, no estem pendents del que realment passa ara mateix. Cal posar en marxa un mecanisme de revisió curricular i, per descomptat, cal actualitzar temàtiques i interessos, especialment pel que fa a recerca.

Calen tallers d'imatge i de cultura visual en tots els àmbits. La passió que exerceixen les pràctiques productives dels més joves (i de tota la població en general) en relació amb les imatges (els *selfies* en són un bon exemple, com també la difusió en les xarxes socials) haurien de moure'ns cap a l'estudi i la posada en pràctica de recursos didàctics que permeten la producció i la recepció d'imatges. Ens crida moltíssim l'atenció que no estiguem treballant amb videojocs i des dels videojocs, una font de possibilitats que resta sense atendre entre els professionals de l'educació en arts. Però també em sorprèn que no estiguem més atents a tot el que passa en els canals temàtics de televisió, especialment quan es tracta de sèries. Cal posar-se les piles. I ho hem de fer ja, immediatament, sense complexos.

Reivindiquem les pràctiques col·laboratives que venen de lluny i que a més tenen futur. L'aula d'art sempre ha sigut un entorn col·laboratiu. En les altres assignatures del currículum estava prohibit *copiar*, estava mal vist mirar el que feien els altres. A les nostres aules de plàstica sempre ha passat el contrari, perquè observar el que fan aquells alumnes que *dibuixaven bé* sempre s'ha vist com un exemple d'avanç. Si ens parem a reflexionar sobre les aportacions positives de l'aula d'arts tradicional, veurem que compleixen la majoria de requisits que actualment s'estudien com a beneficiosos en els usos de tecnologies en l'educació: col·laboració, ludificació, participació, creació

d'imatges, sortides al camp a dibuixar. L'aula d'art sempre ha sigut un entorn participatiu en què hi havia alumnes que destacaven tot i que els havien considerat pràcticament fracassats en altres matèries curriculars. Això és una cosa que ens ha d'ajudar a reflexionar sobre allò que ens ha identificat des de sempre: el desig de gaudir i d'aprendre creant imatges. Aprendre dels companys de classe és una cosa que ens identifica amb les nostres essències i que, al mateix temps, està de màxima actualitat entre els qui defensen les possibilitats de les TIC en matèria de participació.

Els avantatges d'indagar sobre allò que vivim amb intensitat

La reflexió és una de les claus de tot l'entramat. En aquest terreny anem evolucionant bé, però queda moltíssim camí per recórrer perquè l'educació artística aconseguisca un espai adequat i ampli. La recerca educativa basada en les arts ens permet investigar amb i des de les imatges, reflexionar a partir de la fotografia, el vídeo i tots els mecanismes habituals de les belles arts tradicionals (dibuix, pintura, escultura i gravat) sense perdre de vista la gamma de possibilitats que ens ofereixen el cinema i el disseny en totes les seues manifestacions, com també les tecnologies que parteixen de la imatge com a vehicle de transmissió.

De vegades ens acusen de no investigar a la manera com s'ha estructurat la investigació científica tradicional. Som una àrea de coneixement que encaixa dues realitats molt poderoses (art i educació), de manera que tenim un conflicte d'interessos que afecta l'equilibri entre les ciències socials per una banda i les arts i humanitats per l'altra. Sovint ens confonen amb postures incomprensibles des del control institucional i acadèmic, perquè poques persones del nostre àmbit posseeixen l'experiència requerida per a cobrir tot allò que ens exigeixen. No obstant això, seguint una regla històrica, la realitat és que les pràctiques de recerca sempre han tingut un caràcter notablement heterodox. És més, nosaltres investiguem, però també ho fan els nens. Els científics investiguen, però també ho fan artistes i dissenyadors. La recerca és una pràctica comuna perquè és potser la part més completa del procés de creativitat humana. La gran varietat d'activitats creatives enriqueix el conjunt.

Els resultats de les nostres recerques són heterogenis perquè naixen impulsats per grups divergents en inquietuds, amb diverses eines, instruments i mètodes, per a respondre amb eficàcia a les preguntes centrals. Aquesta heterogeneïtat produeix recerques que a vegades

són analítiques, a vegades sintètiques, a vegades criticoactivistes i a vegades un híbrid com a procés d'improvisació. No ens hem de sentir ni millors ni pitjors que aquells que defensen un suposat *mètode científic*. Simplement continuem indagant sobre la forma com volem investigar. I és ací on trobem que el fet d'investigar amb imatges i a partir d'imatges ens reforça com a creadors i educadors.

El nostre paper en l'evolució dels mètodes de recerca és molt important, tal com defensa James Haywood Rolling. La creació artística sempre ha servit com a element per a la memòria pública, mitjançant pedres, pigments i fibres, o bé com un mitjà per a codificar relacions sistèmiques per tal de perpetuar, recordar i elaborar un discurs visual. Dels retrats als monuments, les pràctiques artístiques es converteixen en un *conservador de cultura i coneixement*, tant en les societats anteriors a l'alfabet com en totes les etapes de la història. La creació artística s'ha utilitzat des de sempre per a fer intervencions estètiques que donen significat a persones, objectes, noms, artefactes, accions, esdeveniments o fenòmens excepcionalment valuosos. La creació artística va organitzar metòdicament el món conegut i continua fent-ho. Per tant, fomentar la recerca basada en les arts ens acosta també a l'educació patrimonial, alhora que reforça la nostra entitat com a àrea de coneixement des d'un punt de vista social, cultural, polític i econòmic. D'aquesta manera, no sols eduquem amb imatges, sinó que ho fem des de les imatges i per a les imatges.

En el camp de la recerca a partir de les transformacions (de les maneres de funcionar com a professors i alumnes, de la implicació amb l'entorn, de l'ús de conceptes i objectes), el revulsiu que coneixem com a artografia ens ofereix un panorama esperançador, perquè permet alterar i modificar una sèrie d'elements que fins fa ben poc semblaven intocables. Alumnat i professorat estableixen un equilibri de significacions que promou l'apropiació dels espais i dels conceptes amb intervencions i instal·lacions que diverteixen, atrauen i ajuden a repensar els nostres llaços i experiències, transitant pels espais buits que normalment són negligits per altres metodologies d'indagació.

Com a perspectiva metodològica d'indagació qualitativa, les artografies posen en relació i al mateix nivell les figures d'artista, investigador i docent, i generen un coneixement que s'estructura a partir dels esquemes rizomàtics del coneixement. L'artografia és una forma natural de pensament creatiu que se situa en el mateix nivell del pensament

relacional i es converteix en font de coneixement alhora que es justifica com a circumstància científica. En part recull la idea aristotèlica dels tres camps: la *theoria*, la *praxis* i la *poiesis*, un joc metafòric que serveix per a reunir en una recerca qualitativa les vocacions d'artista, investigador i educador.

Rita Irwin suggereix que qui integra aquests papers en la seua vida personal i professional provoca l'aparició de nous espais molt enriquidors, i efectua així una exploració personal dels llocs físics, espirituals i socials, a través d'un diàleg comú. Aquesta comunicació complexa genera una experiència estètica integrada pel coneixement, l'acció reflexiva i la mateixa creació. Encara tenim molt de camí per recórrer ordint xarxes de significacions i alterant els principis estàtics de l'ortodòxia que ens asfixien i ens impedeixen avançar. Per a aconseguir nous espais estètics, creatius, pedagògics i culturals, cal transformar la manera com ens mirem en els altres i en les temàtiques que abordem i proposar reptes en tots els àmbits possibles.

El món del disseny com a espai natural de l'educació en arts

El disseny és un dels espais de l'educació artística que pateix més desatenció, tal com queda palès al llibre *Investigar y educar en diseño*. Treballar amb les mans o usar els mitjans tecnològics més sofisticats i actuals no és el dilema. La clau és treballar mirant al mateix temps cap a la tradició, al present i cap al futur, creant des de la llibertat i amb la consciència de fer bé les coses, conscients del paper del nostre cos en l'entramat urbà on ens movem. Som defensors del coneixement d'aspectes que estan estretament vinculats al disseny, de l'acostament a l'alfabet llatí com a formes visuals, o de l'estudi dels objectes quotidians. *Nulla aethetica sine aethica*. La implicació política i l'activisme cultural han de respondre als paràmetres de formació de la ciutadania que tant ens corresponen com a docents crítics.

El disseny és una matèria que en l'àmbit anglosaxó està directament vinculada a l'ensenyament de les arts visuals. Aquesta integració té un clar referent històric en el moviment Arts & Crafts, i per descomptat en el mític William Morris. Al contrari del que passa en l'entorn anglosaxó, en el nostre sistema educatiu el disseny resta aliè tant a l'educació obligatòria com als estudis universitaris, situació que perjudica una veritable universalització de l'ensenyament d'aquesta matèria. El disseny pot revolucionar la

nostra vida, com també les arquitectures, de manera que no hem de disgregar aquestes importants facetes de les arts visuals de les altres manifestacions artístiques.

Si volem ampliar el patrimoni de l'educació artística, ens hem d'implicar al màxim posant en marxa models de recerca educativa basada en les arts, com ara les artografies. La manca d'interès que mostren les administracions públiques i els responsables polítics pel desenvolupament de l'educació en arts ens obliga a preparar noves estratègies, de manera que puguem en el futur alertar els nostres representants dels beneficis que produeixen les arts en l'alumnat de primària. Totes les reflexions que anem indicant ens porten a proposar més observació de la realitat precària que pateix l'educació artística, sense oblidar que això arriba a provocar una certa insatisfacció i fins i tot desinterès entre el professorat.

El projecte Dones Mestres com a exemple artogràfic

Entre els treballs que hi ha en marxa, tot valorant la idea del *work in progress*, destaquem el projecte titulat Dones Mestres. Va començar l'any 2006 amb la primera sèrie "Dones Mestres" a fi de retre un merescut homenatge al col·lectiu de les docents. En les titulacions de Magisteri la majoria d'alumnes són dones; per aquest motiu vaig decidir acostar-me a les seues geografies identitàries a través de l'art. En aquestes sèries es combinen tres mirades sobre les mestres: la mirada de l'artista que les retrata, la mirada de l'alumnat que les dibuixa i la mirada autobiogràfica de les mateixes docents, que mitjançant un vídeo expliquen els seus desitjos, anhels i problemes. Les sèries de pintures, de diferents dimensions, s'han exposat en galeries i museus de diverses ciutats i universitats d'Europa i Iberoamèrica.

La proposta és de tipus artístic. A través de l'educació artística fem visibles les identitats del col·lectiu docent. És un homenatge i també una reivindicació professional. De les seues narratives personals sorgeixen els seus interessos i preocupacions, mitjançant la realització d'entrevistes en què dones docents de diversos estrats socials, edats i situacions particulars expressen les seues idees. El nostre posicionament es basa en el respecte. Desitgem conèixer les realitats que viuen les mestres estudiant aspectes dels seus interessos a través de les opinions que ens transmeten. La forma de conèixer les seues problemàtiques comporta acostar-nos a elles mitjançant l'observació implicada i l'anàlisi directa, i emprem així mateix les narratives personals com a font d'informació. Els fem entrevistes semiestructurades que s'enregistren en vídeo als seus centres educatius, als

llocs on treballen. Fem una aproximació basada en la praxi, elaborem una anàlisi des de l'observació i vinculem l'experiència de manera específica a les nostres indagacions sobre les identitats docents des de l'educació artística.

Quan indaguem en les identitats docents de les mestres, apareixen en els dibuixos infantils nombrosos elements que defineixen la gran inclinació que manifesta l'alumnat de primària envers les seues professores: cors, somriures, colors vius, entorns naturals amb animals, textos afectuosos. Els treballs artístics dels xiquets i les xiquetes relaten amb imatges la relació que mantenen amb les seues mestres, pràcticament sempre en positiu. Els seus dibuixos ens ajuden a comprendre fins a quin punt hi ha una inclinació significativa en les relacions emotives que s'estableixen entre alumnes i professores.

El fet que una persona haja estudiat Magisteri i es dedique a la professió d'educadora ja diu molt d'una trajectòria vital, però sobretot ens remet a les seues preferències personals i també al seu estatus professional, perquè aquesta persona ha decidit des de ben jove a què vol dedicar-se. S'han de tenir en compte altres factors conjunturals, com ara la poca valoració social que se sol donar a l'ofici de mestra (els salaris són ajustats) i, per descomptat, incidint en una perspectiva feminista, el fet que tradicionalment les dones s'han vinculat al paper o la funció de persones que atenen els més menuts, i així s'ha generat un concepte que fa referència a una obsessió per equiparar-les amb les funcions aplicables a mares o cuidadores, persones que atenen altres persones. La vocació docent va unida a característiques que s'han entès tradicionalment com definitòries del professorat: paciència, diàleg, responsabilitat, generositat i, per descomptat, implicació. En tots aquests llocs comuns, ja convencionals i tòpics, hi falta l'esperit crític i la reflexió sobre el paper dels docents com a autèntics intel·lectuals.

Considere que una dona ja és mestra quan està cursant els seus estudis, des del moment de la formació inicial, i valore el període de preparació com un moment de responsabilitat i creixement professional. Després vindran els anys d'experiència a les aules, però una mestra en formació ja sap, en la majoria dels casos, que vol dedicar-se a la docència. Es tracta d'una carrera molt professionalitzada on el tracte amb persones (alumnes, companys, equip directiu, pares) és la clau del desenvolupament com a individu i treballadora. A vegades, el sentit vocacional s'entrellaça amb els aspectes familiars, perquè es tracta d'una professió que a vegades s'hereta de mares a filles. És freqüent

sentir que una mestra ho és perquè en la família hi ha algú que li inspira molt de respecte i per això va decidir dedicar-se a la docència.

Els treballs sobre les identitats docents que sorgeixen de les narratives personals susciten un interès peculiar, en aquest cas perquè partim de les veus de les mateixes mestres, cosa que posteriorment analitzem i descrivim també des dels components de la visualitat i de la cultura visual. En la nostra indagació s'ha pres com a cas d'estudi una deriva que conté elements artístics, educatius, creatius i experimentals, perquè es tracta d'un projecte on s'impliquen persones, centres educatius i, finalment, museus que intercanvien activitats i interessos que introdueixen en el procés les pràctiques artístiques i la reflexió estètica. Poder dur a terme la iniciativa comporta mantenir una relació estreta amb les mestres entrevistades, cosa que ens permet conèixer de primera mà la seua opinió, però també implicar-nos al màxim en la mateixa recerca des de l'observació participant. Ser mestra en un entorn desfavorit requereix molta força.

Elaborar el projecte Dones Mestres significa acostar-se al territori de les arts observant una realitat concreta que posteriorment fixem amb fotografies, vídeos, dibuixos, pintures i instal·lacions. Per a aconseguir un bon resultat és fonamental dur a terme la recerca tenint en compte factors socials, econòmics, culturals i de gènere. Els processos de recollida de dades, reflexió i creació ens porten a mirar cap al futur tot incorporant temàtiques com el paper de la conciliació familiar i laboral de les dones que treballen.

El retrat de cada mestra es construeix a partir del seu nom. La nostra percepció i el disseny artístic posterior es basen en la mirada de l'observador atent, auscultant pacientment des de l'experiència de qui indaga en les seues pròpies inquietuds. Durant la gestació del muntatge expositiu es van decidint aspectes que influiran en la imatge final. Organitzem les diverses parts de la mostra per a ubicar-les posteriorment a les sales del museu. En les pràctiques educatives artístiques sol predominar la part procedimental, allò que es produeix en el procés de taller.

En els retrats de les mestres fem servir els seus noms i les reatrem amb aquest símbol gràfic que les defineix. Mentre l'artista modela la singularitat de cada mestra sobre la base de la composició tipogràfica, les mans dels més menuts interpreten les seues mestres a partir de composicions en què reflecteixen l'enorme afecte que manifesten per aquestes

professionals de l'educació. Els retrats de les mestres són un missatge amb el qual volem transmetre respecte i admiració pel seu esforç, el de dones, treballadores de la cultura, mestres i professores. A les exposicions s'hi uneixen els relats vitals de les docents amb els experiments gràfics de l'alumnat, de manera que s'encreuen les seues mirades, les seues interpretacions i els seus reflexos en el marc humà i professional de la mostra. Es tracta d'un homenatge amb vocació reivindicativa. Està en la línia de les exposicions en què domina el vessant pedagògic. Dones Mestres és un projecte viu i continua creixent.

La creació d'un univers propi

Podem construir un futur més favorable si reflexionem i ens empoderem des de les nostres possibilitats. El món canvia de forma constant, però també és veritat que al mateix temps es mantenen una sèrie d'estructures pràcticament inamovibles. Els qui tenim una certa experiència vital, pels anys viscuts, comprenem millor aquesta circumstància perquè hem pogut comprovar que les estructures del poder, tot i els constants i aparents canvis, no deixen de controlar allò sobre què ens movem quotidianament. El fet que els últims anys hàgem assistit a una irrupció frenètica de les tecnologies no vol dir que haja canviat en excés el control sobre les nostres accions i desitjos. Ben al contrari, a hores d'ara és la tecnologia la que ens manté presos i permanentment connectats a dispositius mòbils. Ara són les aplicacions i els formats en línia els que configuren el nostre dia a dia. Des d'un món analògic hem donat pas a nous referents digitals, a una altra manera de mesurar els moments i les coses. Però com sempre, ens entossudim a donar forma al temps, cosa que es manté com un posicionament humà comprensible.

En vista dels canvis, les persistències i les desubicacions constants, una bona manera d'avançar en positiu consisteix a crear un món propi, un engranatge particular que ens ajude sempre a reflexionar i actuar des de la nostra mirada singular i extraordinària. Construir un univers propi significa afirmar-nos en la nostra realitat des del respecte als altres. En el meu cas, el fet d'haver construït un món particular m'ha permès avançar en els moments més difícils. El que és personal és polític, i les decisions que prenem van més enllà del nostre cos com a frontera.

Qui ha patit assetjament de menut sap que cal prendre mesures per tal d'evitar caure en un pou sense fons ni retorn. Qui ha patit diverses classes d'assetjament (per gras, per homosexual, per estudiós, etc.) encara ha d'esforçar-se més per tal de crear barreres

protectores. Una manera d'enfrontar-se a aquesta situació complicada i complexa consistiria a crear un univers propi. El fet de crear resiliències també és fructífer. En l'univers particular de qui pateix assetjament hi ha un gran desig de lluitar per avançar, i ja des de molt menut es creen elements alternatius. Els principis amb els quals lluita una persona assetjada constitueixen finalment reivindicacions de molta gent amb qui compartim il·lusions i treballs. La veritat és que els assetjadors no demostren al llarg de la vida el més mínim interès per millorar. I això, a hores d'ara, és una cosa que hauria de preocupar-los a ells, perquè la seua vida és un fracàs estrepitos.

Com s'elabora un univers propi amb l'alumnat per a dur a terme projectes d'educació artística? En primer lloc, confiant al màxim en les possibilitats de l'alumnat i també en les teues aptituds. I per descomptat deixant que l'art s'apodere de la nostra imaginació. Per a passar a l'acció, podem enfrontar-nos obertament als nostres desitjos i estar atents a allò que ens dicten les emocions. Des de l'empatia, el respecte, la confiança i l'emoció serem capaços de construir realitats fructíferes, d'executar accions compartides, de reivindicar espais necessaris. Fer recerca també significa lluitar; és el relat de les nostres superacions, és el desig constant de millorar.

Capítol 9. Cultura visual. Geografies polítiques de la mirada

Les imatges expliquen històries i transmeten sentiments. Comunicar amb imatges actualment s'ha convertit en una acció habitual i familiar. Molta informació que fins fa ben poc s'explicava mitjançant discursos verbals, ara es resol mitjançant l'ús d'imatges. Les pantalles ens informen del que hem de fer o no. Abans quedàvem amb algú en un lloc i li indicàvem on era aquest lloc amb explicacions orals o escrites. Ara enviem una fotografia de l'emplaçament pel mòbil i l'explicació és instantània; encara més, no necessitem usar paraules. Les generacions més joves fa temps que usen emoticones per a comunicar-se els sentiments. Tota aquesta profusió de representacions visuals és fascinant, però sembla que a l'escola com a institució encara no l'ha seduïda prou per a tractar la qüestió com a fenomen educatiu. El que proposem és més formació del professorat perquè tracte de la millor manera possible aquesta realitat canviant i hipnòtica que és l'ús d'imatges.

Per a comprendre la forma d'interacció entre la cultura i la visió, no sols hem d'entendre com funciona la vista, sinó també desenvolupar una mirada cultural, de manera que aprofitem les respostes dissenyades al cervell i també les que arriben al cervell de manera no desitjada. Ens relacionem, cada vegada més, amb experiències visuals ja construïdes, i això provoca que la distinció entre imatge i realitat es faci progressivament més difusa. Des dels estudis visuals s'intenta investigar sobre la cultura visual i comprendre-la, ja que aquests estudis no s'ocupen únicament dels objectes i artefactes visuals, sinó que també tracten les relacions i pràctiques de subjectivació que generen.

Si en la pantalla de l'ordinador o del dispositiu mòbil apareixen anuncis d'un determinat producte (una crema, un viatge, unes ulleres, una clínica, etc.) és perquè en algun moment hem buscat algun article o servei vinculat al producte que promociona aquesta publicitat. En un espai comunicatiu com el que vivim, on domina la funció comercial i la competició consumista, no és gens casual que tots els mecanismes d'atracció estiguen al servei de les multinacionals i de les marques dels productes, perquè poden arribar a més quantitat de públic. Però aquesta qüestió no hauria de constituir un problema per a nosaltres, sinó que hem de convertir-lo en un espai atractiu per a parlar a l'alumnat sobre la imatge en el món actual.

La cultura visual va ampliar els objectes i artefactes que podien formar part del patrimoni d'estudi de l'art en l'educació, incloent-hi la cultura popular. El que es proposava no era una qüestió d'objectes, sinó de les estratègies i formes d'aprendre. Parlem, per tant, d'una qüestió epistemològica, metodològica i política. El desafiament consistia a rompre els posicionaments hegemònics respecte a les manifestacions i les pràctiques artístiques, i explorar relacions i possibilitats d'interpretació i producció que fins ara les narratives autoexpressives o disciplinàries de l'educació artística no havien considerat. Això significava expandir la pregunta que havia sigut central en l'educació de la imatge a l'escola i els museus i passar a una nova consideració molt més impregnada de narratives personals: què veig de mi en aquesta representació visual? Amb totes aquestes premisses, és evident que hem d'assumir els reptes de les imatges com una geografia particular que ens defineix.

La televisió ha sigut el mitjà per excel·lència per a fecundar aquesta explosió d'imatges en què ens trobem, sobretot perquè la televisió usa la imatge en moviment i arriba als llocs més recòndits del planeta. Les pantalles dels dispositius mòbils i també els ordinadors personals han accelerat exponencialment l'ús de les imatges, amb la incorporació de la immediatesa, però, sobretot, amb la possibilitat d'interacció dels usuaris. El segle XXI va arribar ple de possibilitats per a la producció i la difusió d'imatges, però això no era nou, perquè durant el segle XX s'havien establert les bases per a una globalització dels imaginaris (les pantalles), de la mateixa manera que ja en el segle XIX es van forjar les pautes comunicatives que calia seguir, mitjançant la incorporació massiva d'imatges a les publicacions impreses il·lustrades.

Hi ha un paral·lelisme latent entre el que havien sigut les pràctiques dels artistes conceptuals en la dècada de 1960 i els mecanismes de programació en la televisió actual. Si l'art per a ser interpretat ha d'estar relacionat amb la vida, tenim com a exemple els xous d'impacte (també dits *reality show*), que representen el triomf de l'art conceptual, recordant la proposició de Joseph Beuys, qui deia que l'acte de pelar una creïlla pot ser una obra d'art si és un acte conscient. Això mateix, que va constituir el nucli de l'art conceptual dels anys 1960, és el que proposa la televisió com a realitat i *art verité*, en què la realitat entra en l'esfera de la intimitat i la gent que no té emocions, passions, s'encanta amb aquesta classe de programes, en què veuen com els participants s'enamoren, ploren, criden i, en definitiva, viuen les emocions que ells desitjarien viure.

Vivim en una societat on la proliferació d'imatges fa que ens preguntem quina diferència hi ha entre les que ha fet un artista i les que procedeixen del món de la publicitat. Si bé la finalitat d'aquestes últimes és vendre un producte, val a dir que en alguns casos arriben a ser molt més interessants visualment i conceptualment alguns anuncis que no l'obra dels denominats *artistes*. A mesura que davalla l'actitud crítica, augmenta el plaer de les masses consumidores. A mesura que disminueix el significat social d'un art, més divergeixen el comportament crític i la mera fruïció per part del públic. També en això s'ha evidenciat la relació del públic amb l'art.

Per a la majoria són rellevants noms com Picasso, Van Gogh, Velázquez i Dalí. Però el coneixement que té el públic més jove d'aquestes realitats es redueix, per regla general, a la informació que han pogut extraure de les seues fonts habituals d'informació, entre les quals destaca la Viquipèdia. Mentre que la pintura va tenir sempre l'exquisida pretensió de ser objecte de contemplació de poques persones, els mitjans han provocat, amb la capacitat que tenen d'arribar a públics amplis i immensos, la recepció col·lectiva i simultània. Els mitjans han estimulat un nou component de l'aura artística benjaminiana: la capacitat del mercat i la informació per a crear mites (entre els autors, les obres i els seus enllaços).

Walter Benjamin considerava que, amb la secularització de l'art, l'autenticitat substituïa el valor cultural. Entren ací en escena els dubtes sobre la marginalitat a partir del moment en què l'obra d'art es transforma en mercaderia. Quan Benjamin analitza les funcions de l'actor de cinema (contrastat amb la presència real de l'actor de teatre), de la mateixa manera que quan desxifra la presència de l'original en qualsevol faceta dotada d'artisticitat, el nostre autor desgrana els efectes de la distinció entre públic i autor, que gràcies als mitjans de comunicació de massa perd progressivament el seu caràcter substancial. De fet, en una versió més actual, el lector estaria sempre disposat a convertir-se en autor. El cas més latent és sens dubte l'ús d'Internet. Però si bé aquestes funcions són importants, el que més preocupava el Benjamin teòric eren les funcions polítiques i socials que adquireixen tant l'art com els mitjans de comunicació de massa. Intranquil com estava per l'ascensió dels nazis al poder, es queixava del gran impacte que tindria entre les masses l'ús dels mitjans com a operadors propagandístics. I el potencial del

cinema, en aquest sentit, era implacable. També la televisió i els usos d'Internet en general s'han erigit en caixa de ressonància de les instàncies del poder.

Mirades crítiques i sensibilitzacions del malestar

La cultura visual escenifica un paradigma valuós entre els qui elaborem discursos educatius des de les arts i el disseny. Si introduïm la tipografia en l'educació, com també l'estudi i l'ús de les lletres, tenim l'oportunitat d'emprar aquests elements per a l'aproximació a realitats educatives com la inclusió i el respecte per la diversitat. Si estudiem la visualitat per a emprar-la com a material significatiu d'aprenentatge, els artefactes visuals es converteixen en elements que es poden estudiar i, a més, ens permeten parlar a classe de qüestions com el poder mediàtic, el paper dels usuaris com a productors o la possibilitat de difondre els nostres propis audiovisuals a fi de visibilitzar les problemàtiques que ens interessin i ens afecten. El fet de treballar des de la perspectiva de la cultura visual permet acostar l'alumnat als artefactes visuals en qualitat d'usuaris, i a partir d'ací els animem a convertir-se en creadors d'imatges.

Des d'una perspectiva crítica, les imatges es converteixen en elements d'ús social amb un poder il·limitat. És urgent conèixer el poder de les imatges, repensar els usos que tenen i adequar-les a les nostres necessitats. La cultura visual ha transitat de l'acadèmia a l'escola mitjançant transformacions i controvèrsies, usant les imatges quotidianes com a elements centrals, estimulants la creació artística i l'apreciació crítica de les arts. Necessitem captar l'atenció de l'alumnat a través de propostes innovadores i suggerents, i per a fer-ho podem elaborar un discurs que aglutine totes les arts visuals, incloent-hi el disseny, el cinema, els videojocs i, en general, tot el que es referisca a la cultura visual. Les imatges del cinema, i per extensió les de les sèries, possibiliten un contacte directe amb els audiovisuals.

El videoclip a classe, ballar amb imatges

Un element visual de gran calat al qual podem recórrer per a establir un diàleg fructífer amb els estudiants és el dels videoclips musicals. Es tracta d'un format molt àgil perquè ens permet usar-lo a l'aula sense ocupar un temps excessiu. Del que es tracta és d'establir un diàleg participatiu de manera que tots els integrants del grup (alumnat i professorat) s'impliquen en l'activitat. Cada integrant ha de proposar un videoclip, o tres si es prefereix, de manera que els altres puguem conèixer les seues preferències, i al mateix

temps que puga explicar per què l'atrau aquesta mena de música o per què ha triat aquest vídeo en concret. A partir d'ací tot és possible: debats, exposicions, preparació d'espectacles de ball, anàlisi dels vídeos, comentaris i comparacions. La pràctica ens permet conèixer millor els nostres alumnes, a qui podem fins i tot proposar-los que facen un videoclip autobiogràfic i dedicar una sessió de classe a presentar tots els del grup.

Els vídeos musicals estableixen una forma televisiva que ha arribat a renovar certs aspectes de la programació i els tipus de canals. Quan MTV va començar a emetre, pocs imaginaven que es convertiria en font de recursos per a altres intervencions. MTV emet vídeos musicals les 24 hores del dia. Amb el vídeo, els grups de *rock*, pop i derivats estableixen un criteri de vendes basat en les imatges i la narració. Podem establir una classificació dels vídeos musicals en cinc tipus, segons tema i contingut: romàntic (basat en la narració, en temes de pèrdua i retrobament i en la projecció de relacions sexuals convencionals), de preocupacions socials, nihilista (subratllen un cert erotisme sàdic, masoquisme, homoerotisme i androgínia), clàssic (fan servir l'estructura de mirada masculina característica de Hollywood, de *voyeur* que contempla la figura femenina convertida en objecte de desig o bé parodia gèneres hollywoodians de terror, suspens i ciència ficció) i postmodern (el significat sol competir amb imatges que no s'alineen en una estructura coherent).

En els canals temàtics i les plataformes passa quelcom de similar al que observem al cinema en la pantalla de televisió: els productes de fa anys s'entrecreen en la programació amb les últimes novetats. I aquesta barreja d'estils i d'èpoques diverses afavoreix la creació un panorama amorf en què es genera una afiliació estilística que repercuteix en la nostra resposta com a espectadors. MTV, a més, mimetitza per intensificació la forma de producció pròpia de la tendència televisiva general: l'emissió conjunta de formes, gèneres i plaers visuals absurds.

La cultura visual connecta amb una concepció de la pedagogia cultural relacionada amb pràctiques socials que configuren identitats i subjectivitats. Amb aquesta mirada s'obri l'articulació d'un espai d'interacció pedagògic i cultural en el qual s'entrecreen qüestions socials, polítiques i institucionals en la constitució d'identitats i en la producció de coneixement i saber de l'alumnat. La cultura visual comporta una tasca de documentació i narració que ha d'orientar-se a la reflexió. Comporta anar més enllà de la

mera descripció per tal d'afrontar la necessitat de posar en context les relacions i formes de comprensió que documentem.

Documentant deixem constància de les decisions que prenem i de les implicacions d'allò que narrem. Subscriure el concepte de cultura visual com a manera d'apropar-se als imaginaris comporta assumir el nostre paper com a usuaris creadors i investigadors de la visualitat. En aquest sentit, sempre estarà present una altra persona —aquella a qui ens dirigim— en la tasca de documentar i narrar. Compartir amb d'altres allò que per a nosaltres té un valor significatiu significa preguntar-nos fins on estem disposats a deixar que formen part d'allò de què donem compte. Ens porta a decidir sobre allò que volem que siga dit o mostrat i allò que mantenim invisible. Però també ens fa pensar sobre la forma de narrar, de manera que l'altre pugui interpretar allò que mostrem.

La recerca etnogràfica té molt a dir en aquest camp d'acció de la cultura visual com a indagació i documentació. El que fem no és una obra artística de caràcter conceptual que necessita un manual d'instruccions per a saber de què va. És la narració d'un procés que es mostra de tal manera que l'altre pugui tenir una experiència propera a la de qui hi va ser, tal com intenten fer-ho els etnògrafs. No fem cinema experimental o videoart, sinó que deixem rastres de la memòria de l'experiència perquè les històries puguin ser explicades i revelades. Hem de donar espai perquè cada lector o visualitzador pugui construir el seu propi relat. Això ens obliga a decidir si el col·loquem en la posició de subjecte passiu o assumim que només podem obrir una porta perquè pugui transitar i organitzar el seu propi recorregut. Cal pensar prèviament quines claus li donem perquè trie el seu camí i, al mateix temps, que no se senti perdut.

Animem sempre els estudiants a fer audiovisuals, a documentar els seus posicionaments, a registrar les seues vivències i presentar els seus treballs als altres grups per tal de poder així compartir el fascinant poder comunicatiu del món audiovisual. Proposem al professorat que fomenti la producció d'audiovisuals entre l'alumnat, cosa que, d'altra banda, aquests alumnes ja fan en el seu temps lliure. Si són capaços de fer vídeos per a compartir-los amb els amics, encara serà més emocionant poder mostrar-los a l'aula. Aquests exercicis participatius permeten a l'alumnat exercitar la capacitat de retòrica unint arguments visuals, literaris i musicals. No té sentit desaprovechar aquesta oportunitat de deixar-los expressar-se mitjançant vídeos autobiogràfics i fotografies de tot allò que

els interessa, ja que la imatge (la que tenen d'ells mateixos i la que ofereixen a l'exterior) és una cosa que els preocupa. La introducció de l'autofoto (*selfie*) a l'aula, tant de fotografies com de vídeos autobiogràfics, permet condensar moltíssimes accions positives: deixar que expressen idees, possibilitat de mostrar-se davant dels companys, oferir-los un espai per compartir i gaudir, aprendre l'ús dels dispositius per a la realització de les imatges i la producció posterior, reforçar-los el sentit d'autocrítica i de reflexió.

Observat des dels paràmetres de la cultura visual, el relat, la història de vida i la narració biogràfica mitjançant imatges fan possible un alt grau d'acostament entre alumnat i professorat. Si bé el procés de documentació es pot dur a terme per a il·lustrar i visibilitzar, tota activitat de documentació narrativa ha d'educar els qui la fan, els ha de permetre mirar-se i pensar-se, i donar espai perquè d'altres es miren i es pensen. La cultura visual com a documentació no és una mera acció, sinó un mitjà per a formar-se.

Cinema dissident i alfabet que eduquen

Quan parlem d'imatges i de cultura visual, habitualment pensem en fotografies, dibuixos o vídeos, però no solem incloure en aquests missatges visuals les lletres com a imatges. Si tenim en compte la importància que té l'alfabet en la nostra cultura, hauríem de conèixer millor el potencial de les lletres i tot l'aparat comunicatiu, artístic, educatiu i històric que transmeten. Aprenem a llegir i a escriure des de molt menuts, però no ens formen en el coneixement dels signes de les lletres com a formes visuals.

Sabem molt poc sobre la riquesa de les lletres com a imatges i formes culturals. L'alfabet llatí és un llegat històric de primera magnitud, i la sofisticada tecnologia visual de l'alfabet combina forma i contingut. A més, l'escriptura constitueix un escenari quotidià perquè constantment fem servir lletres en tots els dispositius analògics i digitals que usem cada dia. Les lletres de l'alfabet haurien de formar part de l'estudi de les imatges. Ens hem passat moltes hores fent exercicis per a aprendre a usar correctament l'escriptura i, no obstant això, mai no ens han explicat qüestions tan importants com l'origen de l'alfabet o les possibilitats gràfiques de les lletres. Hauríem d'impulsar més coneixement de la història i del poder dels textos escrits a fi de dominar el potencial expressiu de les lletres com a formes visuals. Tenint en compte l'actual auge de la retolació (*lettering*) i de les tipografies de creació, estem en un bon moment per a fomentar l'estudi de les escriptures com a formes expressives amb aplicacions culturals. Si abordem l'alfabet com a imatge

del text des de la cultura visual, tenim davant nostre un impressionant argument que enllaça amb l'àmbit educatiu, polític i visual.

Les lletres formen part d'una tradició en què s'uneixen disseny, grafisme, art, comunicació, història i llenguatge. Les lletres també estan molt implicades en entorns mediàtics com el cinema, la televisió i els videojocs. El cinema ens ofereix molts exemples de lletra per a poder portar a l'aula tant el coneixement de les lletres de l'alfabet com l'anàlisi de problemes socials, polítics i culturals. Ens centrarem ara en el disseny de lletres per al cinema i incidirem de manera especial en el cartell de pel·lícula, un element gràfic on la lletra té un paper preponderant. Les tipografies de la dissidència, les formes gràfiques del cinema sobre diversitat sexual ens ajuden a proposar nous reptes educatius per a integrar espais com el disseny, l'art, la creativitat, el cinema, la diversitat, la inclusió i la formació de docents, tal com s'explica al llibre *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*.

Educar per a conèixer i desxifrar les imatges de les lletres diverses

Més formació en arts per a tota la ciutadania ens porta a una societat més justa, més culta, més exigent i més equitativa. Explicar el quefer actual de dissenyadors i artistes permet conèixer igualment les inquietuds estètiques de l'alumnat. El disseny i les imatges envaeixen la nostra vida i generen els imaginaris que fem servir. Estem envoltats d'objectes dissenyats, per la qual cosa seria positiu analitzar aquesta realitat a l'aula. Un cartell de cinema és un exemple peculiar de disseny gràfic. Desxifrar els missatges visuals significa estudiar-los des de la seua pròpia realitat, aprofitant les característiques de l'entorn per tal d'entendre millor tot el que ens aporten. Una formació estètica apropiada és beneficiosa en molts sentits, tant des del punt de vista del foment de la creativitat com des de la perspectiva del gaudi estètic.

El cinema és una porta oberta a la història, a les idees i als comportaments, una indústria cultural que els últims anys s'obri a la celebració de la diversitat. Les tipografies cinematogràfiques dels cartells ofereixen un riquíssim material gràfic per a elaborar noves narratives diverses. En les pel·lícules LGTBIQ celebrem la visibilitat de conflictes com la lluita de classes, el masclisme o la manca d'acceptació de les dissidències sexuals. No perdem de vista que fins fa ben poc l'homosexualitat era considerada una patologia, una

malaltia o un trastorn. El dolor que han patit i continuen patint les persones LGTBIQ té a veure amb la incomprensió, el fanatisme i la ignorància.

Hem d'oferir a l'alumnat l'oportunitat d'estudiar els missatges gràfics de les pel·lícules de manera que posteriorment l'anàlisi servirà també per a crear dissenys interpretatius amb lletres dissidents. Si transmetem missatges en positiu, denunciant la fòbia al món LGTB, la censura i el fanatisme, en el futur disposaran d'una opció d'anàlisi social i cultural molt més oberta, lliure i enriquidora. Trencar amb els mites del masclisme significa també parar atenció a tota classe de barreres. Si incloem la diversitat sexual en els nostres programes curriculars, podrem parlar sobre temes que fins fa ben poc eren pràcticament intocables. Les sigles LGTBIQ es refereixen a opcions sexuals, però també a models de vida. Establir un criteri d'inclusió en dissidència sexual motiva l'alumnat de manera positiva, impulsa actituds respectuoses i potencia valors de convivència. Hem d'estar atents i treballar units a fi de despullar les nostres aules de pors i ocultacions.

Les generacions més joves estan hiperconnectades. Els seus usos tecnològics responen a un contacte indiscriminat amb imatges i d'altres codis visuals. La bretxa social, econòmica, cultural i educativa que obri la marginació tecnològica provoca un distanciament que augmenta entre els qui disposen de dispositius tecnològics i els qui no hi tenen accés. Si a aquesta mena de discriminacions, hi afegim la discriminació per motius de diversitat sexual, aleshores es genera una doble marca que impedeix a moltes persones poder accedir de forma lliure i equitativa als nous escenaris tecnològics. És possible superar els obstacles que imprimeix la desigualtat analitzant les imatges des de dissidències com la ironia, l'escepticisme i l'originalitat.

Cinema sobre la repressió per a educar en el respecte

La pel·lícula *The Children's Hour* és un autèntic referent històric del cinema LGTB. Dirigida per William Wyler el 1961, ens parla de la problemàtica situació de les lesbianes en la segona meitat del segle XX (cosa que venia de lluny, evidentment). El film ens pot servir per a tractar qüestions transcendentals com el control del cos per part de les mateixes dones o, fins i tot, la permanent violació dels drets humans quan es tracta de diversitat sexual. Quan parlem a l'alumnat sobre la realitat històrica del maltractament a les persones per la seua dissidència sexual, els informem sobre artistes de totes les èpoques que van sotmetre els seus anhels al rigor religiós i el masclisme dominant. Convé fer

lectures sense prejudicis de les obres de grans artistes i directors de cinema, dels qui ens han deixat el seu llegat al llarg de la història, sense evitar els desitjos que els van portar a lluitar per visibilitzar els seus sentiments.

La pel·lícula de Sebastián Lelio *Una mujer fantástica* relata una problemàtica vigent, puix que les persones trans continuen patint abusos de tota mena. Aquestes qüestions es poden tractar a l'aula partint de l'anàlisi gràfica del cartell, tant des del vessant formal com des de la ubicació social de la problemàtica. Malgrat que s'han aconseguit molts avanços en qüestions legals, mèdiques, polítiques i socials, els col·lectius LGTBIQ continuen patint injustícies que van des de la pena de mort en nombrosos països, fins a la incomprensió entre bona part de la població a causa de la pura ignorància. Les filmografies d'alguns directors clàssics com Pasolini, Fassbinder, Almodóvar, Jarman i d'altres cineastes actuals, ens proposen dilemes de gran calat social que cal dur al terreny educatiu. Una pel·lícula és un argument sòlid per a elaborar un bon discurs educatiu a l'aula.

Quan elaborem un discurs visual a partir de les tipografies dels cartells de cinema, comprovem que els títols ocupen un espai important. I recordem aquestes lletres tant per les paraules que formen com per l'aspecte visual particular. Des de les arts ens ofereixen claus per a educar en diversitat afectiva, sexual i de gènere analitzant exemples que ens ajuden a conèixer conceptes nous i transitar-hi sense complexos ni cohibicions. Silenciar aquestes realitats diverses significa continuar alimentant l'odi i l'homofòbia, cosa que és un símptoma de debilitat del sistema educatiu. Des de les teories *queer* i els feminismes dissidents s'han elaborat nous discursos en relació amb el cos i els espais pels quals podem transitar, una situació que s'evidencia en les lletres dels cartells de cinema de pel·lícules amb temàtiques LGTB.

Alfabet de cine que celebren la diversitat

El discurs cinematogràfic va ple de textos escrits. És una de les seues riqueses i per això és important formar l'alumnat en matèria d'alfabet i tipografies. Quan ens centrem en el cinema, disposem d'innombrables exemples amb els quals pot il·lustrar-se aquesta classe d'informació. Cada cartell ofereix un estil gràfic, i les lletres que tenen aquests dissenys ens permeten celebrar el quefer dels creadors per a parlar de la conjuntura estètica, econòmica, social, cultural i històrica de cada pel·lícula. Fins i tot tenim la possibilitat d'explicar qüestions de tipografia i de difondre noms de dissenyadors de lletres.

Com a docents, intentem transmetre a l'alumnat la passió pel cinema. També procurem oferir prou eines per al gaudi i l'anàlisi dels diversos artefactes visuals que formen part del seu entorn quotidià. Quan parlem d'art al nostre alumnat, connectem les qüestions estètiques i estilístiques amb els assumptes econòmics i socials. La diversitat sexual forma part d'un engranatge social en què tots i totes estem implicats. Cal un professorat obertament reivindicatiu i molt pendent dels interessos de l'alumnat, un professorat lliure que defense els drets humans i, molt especialment, els drets de les minories més desprotegides. Un professorat conscient del seu paper social i simbòlic, capaç d'incorporar la faceta d'intel·lectual implicat al quefer docent.

Quan el professorat es nega a oferir espais d'informació i discussió, quan no és sensible a aquesta realitat, l'alumnat dona per fet que es tracta d'un tipus de qüestions que no són prou importants. Això comporta marginar i esquivar la qüestió. Hi ha moltes dificultats: falta de material disponible, absència de propostes curriculars, la tossuderia d'un cert professorat o alumnat davant de qüestions que no volen acceptar, la incomprensió de les instàncies educatives, els recels d'algunes famílies intransigents, etc. La diversitat sexual és un assumpte pendent, un argument de pes que s'ha de tractar des de tots els àmbits i, per descomptat, des de l'art i l'educació artística.

Parlar a classe de manera oberta i honesta de la realitat LGTB constitueix un exercici de naturalitat. Per als qui pateixen LGTBfòbia de qualsevol tipus, això significarà una possibilitat de reconsiderar els seus dubtes i temors, la qual cosa repercutirà positivament, tant si decideixen acceptar-se en la seua condició diversa com si opten per exigir que els accepten tal com són. Les temàtiques de la diversitat han tingut tradicionalment una visió molt tràgica a la gran pantalla. La manera de tractar aquests aspectes ha sigut gairebé sempre excessivament dura i problemàtica. Sembla que la vida d'una persona que viu al marge de l'heteronormativitat establida només pot convertir-se en una trajectòria fatídica abocada a un final tràgic. Hem de valorar positivament l'existència de pel·lícules en què la ironia està per damunt dels tòpics i prejudicis establits contra la diversitat sexual. La persecució de la diversitat sexual ve de lluny, però cal fer passos en positiu, avançar i millorar, sense perdre la memòria i sense deixar que la pena, el dolor o la incomprensió ens paralitzen.

En l'art, com passa en la major part de l'activitat creativa, les formes de rebel·lar-se contra les injustícies solen ser les més creatives. La ironia és un entorn profitós per a la creació i per al gaudi. L'art és font d'ironia constant, tal com defensava Elliot Eisner a *Educar la visió artística*. Recuperant la tipografia i el disseny de cartells de films dissidents, tenim l'oportunitat de fer un repàs al tipus de grafisme predominant en les produccions de temes dissidents. Es tracta d'una filmografia en què els cossos i els desitjos adquireixen consistència com a territoris corporals, en què es reconsideren els prejudicis sexuals, racials, econòmics i religiosos, històries que trenquen amb l'hegemonia masculista.

Cultura visual per a dissenyar una educació diversa i inclusiva

Les nostres accions i pensaments es construeixen sobre la base de la relació amb el nostre cos al llarg de la vida, de manera que es converteixen en un capital cultural vinculat directament al patrimoni immaterial propi. L'educació és clau per a superar els prejudicis i les constants violacions dels drets humans. Cal llançar un missatge de confiança, de tranquil·litat i d'ànim a qui se sent diferent per qualsevol motiu. Al mateix temps, hem d'incentivar entre l'alumnat el reconeixement pels qui són marginats a causa de la seua opció sexual, la seua diversitat o qualsevol altre motiu.

Com a docents podem i hem de compartir la curiositat i la rebel·lia des de la base del respecte. El cinema ens ofereix documents valuosíssims per a acostar-nos als sentiments i les estètiques més diverses, de manera que podem gestionar la nostra comunicació usant films de la mateixa manera que fem ús de pintures, fotografies, gravats, escultures, anuncis, cartells, edificis, fulls volanders o notícies de Facebook, Twitter i Instagram. L'alumnat valora positivament que ens acostem als seus interessos, a les seues preocupacions, als seus desconeixements i a tot allò que ens puga mantenir units des de l'engrenatge educatiu.

Instal·lem la memòria en les nostres classes, la memòria de les dissidències en general, tot permetent un retrobament constant amb les seues creacions, ja que les diverses formes de proposar els temes importants visibilitzen nombroses qüestions que es mantenen candents en totes les manifestacions artístiques: la por, la valentia, el menyspreu, el valor, la infància, els desitjos, els mites, les geografies del cos, la ironia, etc. És complicat trencar els estigmes a causa de la violència i els extremismes, però no podem restar aliens a aquesta problemàtica. El professorat ha d'aportar informació vàlida de manera que

l'alumnat conega els seus drets i no tinga por perquè la seua orientació siga poc convencional. Imaginar tipografies diverses comporta rebel·lar-se contra qualsevol manifestació d'odi. Investigar a través de les arts, indagar sobre els nous dispositius, parar atenció als afectes o relacionar aquestes qüestions amb les pedagogies culturals són estratègies que podem triar i elegir.

Quan formem professionals de l'educació i intentem transmetre'ls la importància que l'art i el disseny poden assolir en la seua vida i en la seua faena, estem alimentant un profund desig de transitar per espais de creativitat i de llibertat. Quan parlem a classe sobre drets humans, provoquem un ambient positiu i participatiu, especialment per als qui mai no havien pogut expressar-se amb llibertat. El secretisme que envolta moltes qüestions de la diversitat sexual és fruit d'una tradició relacionada amb la por, el temor, l'ocultació, l'abús i la hipocresia. Davant d'aquesta injusta situació, el que podem fer és airejar l'ambient, obrir els armaris i enfrontar-nos a la realitat, que és molt més generosa i positiva si ens atenim a unes mínimes regles de respecte i convivència.

Capítol 10. *English for Art in Primary School*

A les aules de primària s'ha imposat un model curricular segons el qual el professorat que imparteix les escasses hores d'arts visuals és el professorat especialista en anglès. Amb aquesta proposta s'insisteix en l'educació verbal, a través de les llengües, des de la literatura i la lingüística, àrees de coneixement molt presents en el currículum escolar. Però aquest sistema administratiu no té en compte la possible preparació del professorat en matèria d'art i educació artística. No hem vist tampoc un interès especial en l'administració educativa pel que fa a una actualització adequada del professorat d'anglès per a impartir classes d'art. Al final, i sent conscients de les circumstàncies actuals, fa l'efecte que tot depèn de l'interès que pugui tenir cada docent per a dur a terme el seu quefer, de manera que, més enllà d'impartir l'ensenyament de l'anglès en una classe d'arts plàstiques, es pugui obrir la possibilitat de convertir aquest estrany repte en un autèntic procés transformador i integrador. Ho intentarem, però això no vol dir que deixarem de lluitar per disposar d'especialistes en arts en tots els nivells educatius.

La publicitat que s'escampa a tot arreu

Un primer pas per a implicar el professorat d'anglès en unes bones pràctiques per a les classes d'art podria consistir a elaborar un discurs divertit i pròxim a partir de la publicitat. Es tractaria de treballar a l'aula amb anuncis de països anglosaxons que usen l'anglès com a llengua vehicular, i en què les imatges poden contenir moltíssims elements coneguts per l'alumnat de qualsevol país (marques, joguets, aliments, begudes, roba, tecnologia, etc.). Amb aquests anuncis es pot incitar tant al comentari participatiu com a la posterior transformació en elements visuals elaborats per l'alumnat, tant en fotografia i *collage* com en vídeo o instal·lacions. Del que parlem és de fomentar un esperit crític en la lectura de les imatges (i també de la música i els textos) de cada anunci, una mica en la línia del que Ana Mae Barbosa va impulsar com a *abordatge triangular*, que consisteix a observar, reflexionar i fer. Els anuncis solen ser de curta durada i això permet treballar-los a classe sense excedir-se en el temps. D'altra banda, com que es tracta de productes que es comercialitzen en altres països, no hi hauria una clara interferència comercial en els nostres discursos educatius. Al capdavall, veiem en l'ús d'anuncis recents un bon espai d'interseccions perquè l'alumnat pugui conèixer altres realitats i gaudir, alhora que s'usa l'anglès com a llengua vehicular a l'aula. Es tracta d'una mínima expressió d'immersió cultural a altres realitats. El nostre alumnat ja hi està acostumat perquè per a ell no hi ha

barreres ni fronteres en el moment en què es mou per Internet. Molts anuncis usen la ironia, i aquesta suggeridora característica publicitària (que comparteix amb l'art en molts sentits) també s'hauria d'aprendre en la matèria de dibuix en anglès.

L'anàlisi crítica dels fenòmens socials passa per explicar a classe les imatges dels anuncis de televisió, de manera especial quan són exemples tremendament masclistes o simplement banals. La publicitat ens ofereix artefactes visuals que contenen un alt poder de seducció i nosaltres, com a especialistes, hem d'estudiar-los i explicar-los. D'altra banda, els diversos gèneres musicals disposen de versions en videoclip, això ens permet fins i tot generar una integració de les arts: dansa, música, imatge, art, *performance*. Pensem que el videoclip musical va nàixer com una promoció de les cançons dels grups de moda. A hores d'ara constitueix un espai amb imaginari propi. Per a estimular el desig d'una percepció més enriquidora de les imatges ens cal aprendre a conviure ecològicament amb el món visual. Professorat i alumnat tenim l'oportunitat d'avançar en paral·lel davant de les noves pràctiques i usos de les imatges, cosa que repercutirà beneficiosament en els dos col·lectius.

En una societat desbaratadament consumista com la nostra, sembla que tot es converteix en publicitat. Per això no hem de separar el que són els anuncis en concret de la resta de la programació dels diversos canals a través dels quals consumim audiovisuals. Si obrim un traductor d'Internet o bé un diccionari de sinònims, el que trobem és publicitat per tot arreu, anuncis de marques específiques i de productes que estan a la venda. Quan érem alumnes de primària i fèiem servir un diccionari, el que buscàvem era l'entrada de la paraula o l'expressió que ens interessava desxifrar, passàvem les pàgines i quan arribàvem a la definició la llegíem, impresa amb tinta sobre paper, en aquell volum gros ple de lletres i amb algunes il·lustracions.

Quan una alumna de primària entra actualment a buscar informació sobre un concepte o un terme, el que troba és una infinitat de possibilitats d'arribar molt lluny, fins i tot de desviar-se bastant del camí inicialment traçat o volgut. En la recerca apareixeran enllaços i altres camins, anuncis de videojocs, publicitat de roba esportiva, missatges provinents del Twitter o l'Instagram, definicions de la Viquipèdia, comentaris sobre una nova sèrie en Netflix, un avís que ha d'anar a arreplegar unes impressions que havia encarregat per al treball de ciències o l'últim comentari del bloguer que segueix ferventment.

La profusió d'informació és una cosa a la qual les generacions més joves s'han acostumat, conviuen amb això de la mateixa manera que els qui tenim més edat, que també estem habituats a aquesta mena de rizomes i derives en línia. No crec que això siga ni millor ni pitjor, la veritat és que és el territori on ens movem, una geografia plena d'estímul que convergeixen en la idea del consum ràpid. I ací sí que podem, com a educadors compromesos, implicar-nos al màxim. És a dir, el nostre paper com a educadors consistirà a analitzar totes aquestes situacions i convertir-les en espais més conscients i més lliures per a l'alumnat, la qual cosa significa una extensió de coneixements i consciència social per a la ciutadania en general.

La publicitat és a tot arreu i es manifesta a través d'imatges, música i llenguatge verbal. Es tracta d'un producte de consum (com a consumidors d'anuncis que som) però també estem parlant de creacions fetes moltes vegades per grans personatges. Emprar anuncis publicitaris a la classe d'art per tal de fomentar la reflexió des de la cultura visual o bé per a aprendre anglès és tan vàlid com recrear aquestes manifestacions visuals a través de les opcions que ens ofereix l'educació en arts. Per tant, endavant amb l'anglès i ànim amb l'art a partir dels interessants exemples que ens ofereix la publicitat.

The visual aesthetic thinking for Primary School students

Una altra bona manera de proposar estratègies educatives a l'hora d'impartir la classe d'art en anglès pot ser la formació estètica de l'alumnat. Per començar l'itinerari recomanem el clàssic *Ways of Seeing (Maneres de mirar)* de John Berger, un llibre nascut de la sèrie de televisió homònima que es continua editant i ajuda moltes persones a acostar-se a l'art. Fins i tot podem aprofitar alguns fragments de la sèrie de televisió de 1972 perquè l'alumnat pugui sentir en l'anglès original el mateix John Berger, que per cert era un gran comunicador. Explicar als joves l'estètica dels anys 1970 a través de la roba, els pentinats i els moviments de càmera de *Ways of Seeing* comporta obrir un món de possibilitats al nostre alumnat. A partir d'ací iniciem un viatge per les obres d'art que ens interessen. Podem ser nosaltres com a docents els qui marquem les pautes de selecció d'artistes, però ha de ser l'alumnat qui ha d'introduir els seus particulars interessos al llarg dels recorreguts estètics que anem proposant. En realitat és un joc, però com a experiència lúdica té també un component cultural i cognitiu de gran abast. La curiositat de qualsevol persona davant de l'obra de Leonardo da Vinci o de Goya és similar a la que

experimentem quan ens expliquen adequadament un nou descobriment científic. D'això es tracta, de descobrir i de gaudir descobrint.

Totes aquestes qüestions formen part del nostre interès per la imatge i també per l'ensenyament de les arts, aspectes que tenen una importància fonamental. Ana Mae Barbosa era conscient d'això quan va impulsar l'*enfocament triangular* (*abordagem triangular* en portuguès), en què l'autora emfatitza un ensenyament de l'art a partir de llegir, fer i contextualitzar. Aquest plantejament inclou una perspectiva de l'ensenyament de l'art que permet activar potencialitats entre l'alumnat, que ha de tenir en compte les possibilitats dels llenguatges artístics, perquè l'alumne no funciona únicament com a receptor passiu, sinó que participa activament en l'apreciació estètica i la contextualització, tenint en compte les seues referències personals i culturals. Els eixos de l'enfocament triangular desenvolupat per Ana Mae Barbosa, que consisteix a mirar, contextualitzar i fer, rescaten aquesta doble dimensió de l'alumnat. Com que hi ha tants mètodes elaborats per a educar a través de la imatge, es fa difícil triar el més apropiat per a desenvolupar la interpretació. El que ens interessa és acostar-nos al pensament estètic visual dels subjectes, en aquest cas el nostre alumnat. A partir d'aquestes indagacions podem triar un enfocament eficaç i significatiu i acostar-nos així al pensament estètic visual que posseeixen els subjectes com a usuaris.

La conversa, sempre en anglès, pot partir d'una obra d'art clàssica fàcil d'identificar, com ara un autoretrat de Vincent van Gogh. El presentem al grup i escoltem els comentaris que fan sobre l'obra. Parlem de l'artista i de la seua vida, tenint en compte la fascinació que genera la seua biografia, i a partir d'ací ens acostem al moment històric, a les pel·lícules que han tractat aquesta temàtica, a la França de la segona meitat del segle XIX, als personatges que fan història, al procés tècnic i els resultats de la pintura, al paper dels artistes en l'argumentació social. L'alumnat ha d'explicar, sempre en anglès, les seues sensacions i podem fins i tot preparar una sessió en què redacten textos sobre un aspecte de cada artista. Hem posat com a exemple Van Gogh, però des de les poètiques de l'autoretrat d'artista disposem d'opcions fabuloses que sempre seran motivadores per als més joves, com ara Rembrandt, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Jean Michel Basquiat, Gillian Wearing, Egon Schiele o Cindy Sherman.

L'autoretrat ens portarà a l'exploració d'identitats, i de les identitats d'artistes passarem a les representacions que els alumnes fan d'ells mateixos, amb les seues autofotos i vídeos. Però l'autoretrat, de la mateixa manera que el retrat en general, és només un gènere artístic amb les peculiaritats i els potencials propis. A partir d'ací obrim infinites possibilitats que ens permetran treballar, sempre en anglès, sobre el que ens ha oferit l'art sobre diverses temàtiques, a saber: la guerra, els conflictes, l'amor, la pau, les ciutats, la natura, els episodis històrics, les classes socials, els entorns domèstics, l'amistat, etc. Reprenem el discurs sobre la idoneïtat d'un currículum vibrant. Es tracta d'una trobada didàctica amb les possibilitats dels temes que són clàssics en l'art i motivadors per a l'alumnat de totes les edats. Igual que em sembla poc adequat parlar de *cinema per a xiquets* o de *cinema per a adults*, tampoc no em sembla molt encertada la separació entre *temes per a xiquets* o *temes per a adults*. En realitat, el bon cinema és sempre bo per a tots els usuaris, i la forma de tractar una temàtica a l'aula serà eficaç i positiva si som capaços d'entusiasmar l'alumnat. Serà sempre més fort i perdurable si ho aconseguim implicant al màxim l'alumnat (d'anglès o d'arts). Per això, escoltar-los és fonamental, tant a l'aula, com al museu o a qualsevol espai apte per a educar.

Artography as a revolution for English classes on Art

Ens interessa trobar llocs d'aprenentatge motivadors i espais lúdics adequats per a l'ensenyament de l'art. Les possibilitats se'ns obriran en qualsevol racó, en molts llocs que possiblement mai abans havíem imaginat. Els espais quotidians poden convertir-se en emplaçaments idonis per a transformar la nostra realitat. I no perdem de vista la trobada fèrtil que permet la indagació, quan com a docents ens endinsem en la reflexió sobre allò que fem. L'aula es converteix en laboratori, la sala d'actes es transforma i ens acull per a fer classe, el pati escolar ens ofereix de sobte mil i una opcions d'adaptació a les nostres necessitats. Però també tenim la ciutat com un lloc ple de misteris i possibilitats de descoberta. L'espai urbà se'ns obri com un lloc sorprenent com a espai habitat amb el qual ens uneixen tants vincles i llaços afectius. Disposem de nombroses formes d'entendre estèticament la ciutat. Cada lloc on es viu ens presenta les seues particularitats. Impulsem processos de construcció de memòries i valoració de les identitats. Dibuixar, pintar, fotografiar o enregistrar en vídeo els espais quotidians de l'alumnat i el professorat ens permetrà intervenir els nostres llocs a partir d'una trobada amb aspectes com la memòria i les identitats. Les artografies ens permeten encaixar aquests reptes amb la

suficient naturalitat i assumint els possibles riscos de fer-ho. Generar universos particulars és una de les principals aportacions d'aquest model de recerca en educació artística.

Caminar per la ciutat, revisitar-la i escorcollar-la, avançar, assajar per transformar els signes que conté el gran escenari urbà, amb els seus carrers, places, botigues, fonts, cinemes, vehicles i la seua gent. Aquest pot ser un bon inici de guió per a una futura intervenció artística i educativa en què es detecten els fluxos humans en els papers respectius com a ciutadania implicada. Cada espai viscut mereix ser reviscut en l'educació i l'art a cada instant, tot creant oportunitats. L'interès que tenim a defensar aquesta aproximació estètica i visual està relacionat amb els processos de memòria i identitat que són tan afins al concepte de ciutat. Establim un ric diàleg amb les manifestacions lúdiques que caracteritzen l'entorn urbà, i tot això mitjançant narratives que implicaran el mateix alumnat. A través d'aquesta classe de metodologies participatives afavorim que la imaginació se senta veritablement a casa, sense els prejudicis i les preconcepcions que de vegades oprimeixen els ambients formals de l'ensenyament i fomentant l'esperit relacional.

La nostra proposta comporta provocar el sorgiment de noves mirades a favor d'una educació més humanitzada, més lúdica i plaent, en la mesura que es faça present entre educands i educadors, més propera, en fi, als seus repertoris i referències afectives, més lligats a la realitat educativa, de la qual són legítims representants. L'educació necessita tenir sentit en aquest aspecte, assumir la condició de matèria viva i obrir perspectives transformadores i alliberadores. La intenció és avivar algunes de les experiències que cerquen recuperar el que podem denominar cosmogonies de l'ésser, amb la implicació de la dimensió que genera el vincle amb els sabers del propi territori. Coneixements integrats en el nostre dia a dia, fonamentals per a la comprensió de les nostres històries i la nostra memòria.

Creiem que és possible una educació revolucionària en art que siga capaç efectivament de reaccionar, de tornar a connectar amb nosaltres mateixos, amb els fils de les nostres herències culturals, enfront de l'homogeneïtzació que imprimeix el neoliberalisme globalitzador. Connectar amb la vida quotidiana, amb els nostres escenaris habituals, i evitar així un exili en la pròpia terra. També creiem que és possible fer moviments diferents, fer més evident el cosmos poètic que envolta el nostre benestar i reconciliar-

nos amb els llaços relacionals de l'espai revisitat. És important dir que les experiències a les ciutats es tradueixen en discursos. Seguint aquestes pistes i reflexionant-hi, podem identificar els grans teixits urbans on es fa present la vigilància i el control en la ciutat, la part on el sistema panòptic de monitoratge es fa més evident i origina allò que Foucault va denominar *coscos obedients*. Podem detectar els recorreguts d'ensinistrament, on els ciutadans es tornen menys subjectes de les seues accions i més objectes de control dels discursos de poder, que regulen i comprometen els fluxos lliures. Sovint participem de la vida social sense la suficient autonomia i independència, distanciat del que es pot denominar una llibertat creativa en l'exercici de la nostra pròpia mobilitat urbana. El disseny arquitectònic de moltes escoles reforça aquest model funcionalista i opressor.

Si qui imparteix la classe d'art en anglès és capaç d'incorporar les artografies a la seua dimensió educativa, té l'oportunitat de reconvertir els espais quotidians de cada alumne en una nova opció creativa de cooperació participativa. La perspectiva artogràfica integra els conceptes d'obertura, contigüitat, excés i reverberació, elements que van ser analitzats en el seu moment per Rita Irwin. Dialogar amb la ciutat o amb l'espai de l'aula, amb la idea d'establir un contacte viscut amb cada nou diàleg, involucrant innombrables repertoris i relacions possibles entre els elements que hi intervenen. Aquesta mena d'accions també afavoreixen un camp d'imaginació molt fèrtil, comú a l'exercici de la manipulació dels sabers, les identitats i les memòries. És oportú valorar les manifestacions artístiques espontànies, responsables de trames de subjectivitats, que inspiren noves accions en l'ensenyament de l'art i donen lloc a una consciència crítica sobre la pròpia realitat, es barregen amb activitats que desafien la rutina obedient i les expectatives moralitzants i, així, donen pas a una problematització necessària.

Oportunitats que ofereix el *digital storytelling* a l'aula d'art

Ensenyar una llengua estrangera mitjançant imatges permet la incorporació d'elements educatius tan fascinants com les denominades narracions digitals (*digital storytelling*). Podem aconseguir que l'alumnat sume competències en la matèria que combina llengua, imatges, relat digital, tractament informàtic dels llenguatges visual i verbal. Tot això per a afavorir l'adquisició d'una competència comunicativa expandida, introduint a l'aula l'ús dels llenguatges digitals i disposant de la tecnologia adequada. Una història o narració digital (*digital storytelling*) és, fonamentalment, un vídeo d'uns pocs minuts de durada fet amb programes senzills com ara Photo Story o Moviemaker. Aquests sistemes i

d'altres són accessibles com a programari gratuït i es poden descarregar fàcilment d'Internet. A una selecció de fotografies fetes pels estudiants o rescatades del gran oceà d'imatges que ens ofereix Google Images, hi afegim una senzilla narració d'àudio i una música de fons. El relat digital ens dona beneficis. El fet de combinar l'ús de les històries tradicionals amb el de les imatges (tots dos presents a l'aula des de l'educació infantil i familiar en àmbits domèstics) amb l'ajuda de la innovació tecnològica, permet ensenyar diverses matèries simultàniament, difuminar fronteres disciplinàries i motivar els estudiants.

No perdem de vista que el nostre alumnat és en realitat expert en el camp digital, cosa que sempre els provoca interès. Si tenim els estudiants interessats, podem concebre un model motivador. Entre els beneficis que provoca aquest sistema destaquem el reforç de l'expressió lingüística i les estructures narratives, la millora de les habilitats comunicatives, la recerca, la creació i l'organització de material audiovisual, com també el desenvolupament d'habilitats crítiques. Quan ha de plasmar un punt de vista, l'alumnat aprofita el material usant la seua pròpia veu i va enfilant la successió d'imatges i música, elements indivisibles que acompanyen d'una manera dinàmica, entretinguda i profunda la seua narració. En aquestes històries, a més, els alumnes es converteixen no sols en consumidors receptors d'imatges, sinó també en productors actius. La combinació de paraula i imatge suscita una reflexió immediata sobre la seua cultura i llengua, com també sobre la relació que s'estableix entre aquestes i la llengua estrangera que estan aprenent. Aquesta reflexió ocorre tant entre els qui produeixen la narrativa i les imatges, com entre els qui la reben, habitualment els companys i els docents.

El relat digital s'emmarcaria dins del camp dels projectes de recerca educativa ABER (*arts based educational research*), que intenten promoure l'ús de característiques estètiques tant en el procés d'aprenentatge (en aquest cas lingüístic, narratiu i cognitiu) com en el de la presentació com a projecte d'aula. Entre els avantatges de la recerca mitjançant imatges a través de les narratives digitals destaca la creació d'una realitat virtual, de característiques que recreen una realitat física, com també l'ambigüitat de la imatge com a catalitzador, de manera que el receptor ha de contribuir de manera efectiva a la creació del text definitiu. L'ús del llenguatge expressiu i del llenguatge col·loquial i quotidià mitjançant el registre més familiar de l'anglès permet generar empatia davant la identificació amb el productor de la imatge, facilita la creació d'un estil personal potenciat

per les imatges produïdes pel narrador i constata la presència de la forma estètica per a emfatitzar un contingut principalment lingüístic.

L'ús de les imatges contribueix a formular i evocar significats per als quals no es troba una descripció lingüística precisa. En una matèria de llengua estrangera, en què tant els mestres com els estudiants estan limitats en la capacitat verbal d'expressió, l'ajuda d'aquests elements visuals com a complement de la narració és fonamental a l'hora de poder crear textos complexos que podran expressar una visió del món i que contribuiran a desenvolupar la veu de l'estudiant, alhora que potencien el nivell d'empatia entre professorat i alumnat. Les històries digitals permeten que els estudiants puguin fer cartes de presentació audiovisuals de la seua realitat escolar, lingüística i cultural, i fan la funció de videocartes (*video letters*) que podran ser enviades i visualitzades per altres centres participants i, així, augmentaran els llaços de cooperació i mostraran les similituds en les realitats que envolten a cadascun.

Les històries digitals inclouen aspectes identitaris i de creació d'imatges com a narracions visuals personals. Es tracta d'un potencial que implica la combinació de les àrees d'ensenyament de les arts visuals i de l'ensenyament de l'anglès. Per a aprofitar els processos tecnològics, proposem un senzill acostament al món de la creació d'imatges personals, pròpies i particulars, amb les quals es poden construir posteriorment les narracions que seran compartides. Mitjançant aquesta activitat fomentem la cooperació, vehiculada a través d'accions enfocades a la millora de la competència comunicativa i tenint en compte el nivell d'anglès de qui hi participa, però també reforçant les possibilitats artístiques que ofereixen les connexions entre narració i imatge. Els tallers de narració digital inclouen aspectes didàctics complementaris que serveixen per a millorar la competència comunicativa a través de l'ús de les imatges; així, es creen històries orals a partir de tècniques com el *picture file* o els *storyboards*, o bé amb activitats d'*empty frame* que es completen amb un dibuix com a introducció a la història.

Una vegada hem reflexionat sobre les possibilitats de la narració d'històries i del programari adequat com a eines facilitadores de l'aprenentatge d'idiomes, considerem que la creació d'imatges i la posterior presentació com a muntatge (una història digital, és a dir, una mena de fotonovel·la narrada creada per l'alumnat) és de gran eficàcia per a aconseguir més implicació en l'aprenentatge de l'anglès. L'alumnat aconsegueix superar

moltes traves gràcies al suport de les imatges que ell mateix ha creat. Les històries digitals s'empren com a videocartes per a afavorir que els participants es coneguen entre si, i així es fomenta l'aprenentatge col·laboratiu en xarxa. Aquesta mena d'activitats aporten també una reflexió sobre el potencial que detectem en la producció d'imatges per part de professorat que no té habitualment contacte amb la creació iconogràfica. Partim de l'acostament als seus interessos i també dels seus gustos i preferències en aspectes com el cinema i la fotografia. Un ús adequat de les imatges afavoreix la millora de l'ensenyament de llengües.

A més dels beneficis en l'aspecte lingüístic i tecnològic, les narratives en clau d'imatge faciliten la producció d'un imaginari personal. Com que ara mateix tenim moltes tecnologies a l'abast, convindria gestionar aquest potencial creador de l'alumnat usuari incloent-hi el màxim de paisatges i personatges directament vinculats als creadors d'aquestes imatges. Es tracta d'una tasca que pot anar acompanyada d'altres imatges provinents de registres i repositoris en línia. L'alumnat es motiva exponencialment si revisa el seu imaginari peculiar.

Amb unes nocions mínimes de composició, color i textures, l'alumnat serà capaç d'interpretar les referències pròximes. Si el relat en el qual ha d'incloure paratges i persones esdevé un espai viscut, llavors millorarà les possibilitats de gestionar amb eficàcia el posterior relat verbal de la narració (*storytelling*). La combinació de les narratives orals (contes, històries personals i referències literàries) amb les imatges dels estudiants, juntament amb les que han extret de la xarxa, permeten més adhesió personal si els protagonistes han viscut aquestes històries. El potencial creatiu dels docents especialistes en anglès que impartisquen la matèria d'art en primària serà molt positiu amb la integració de textos i imatges mitjançant les narracions digitals. També els estudiants es podran beneficiar d'aquesta iniciativa que barreja el món visual amb l'engranatge verbal. Un ús adequat de les imatges afavorirà una millora de l'ensenyament de llengües i permetrà el contacte amb altres centres d'ensenyament i altres realitats educatives geogràficament allunyades.

Capítol 11. Derives estètiques al segle XXI: estratègies de lluita

Ara ens endinsarem en els processos, les experiències i les noves realitats que van transformant l'educació en arts com també els aprenentatges estètics. A través de les imatges de la cultura visual i l'art contemporani es van provocant qüestionaments i reflexions sobre les representacions visuals, noves problemàtiques que són influents en la construcció de les identitats del nostre alumnat. Totes aquestes qüestions haurien de formar part dels plantejaments quotidians del currículum educatiu, perquè una de les forces que més mobilitza el nostre alumnat és precisament la profusió d'imatges. La idea d'alfabetització visual és rellevant per a l'educació des de la perspectiva de la consciència d'identitat.

Ensenyar i aprendre art en l'actualitat s'ha tornat molt complex, com qualsevol altra tasca educativa, i és necessària una convivència més dialèctica i inclusiva entre els diversos actors socials, representats a més per la diversitat cultural, cosa que esdevé patent a l'escola, igual que en qualsevol entorn quotidià. Cal entendre la complexitat que implica un enfocament de l'educació en arts visuals per a un mestre de primària, procés que demana una vasta apropiació de coneixements, però també comporta desenvolupar de forma significativa les potencialitats artístiques i l'ampliació del procés cultural de l'alumnat, cosa que sens dubte està relacionada amb els vincles identitaris i la recerca d'una ètica basada en el respecte a les diferències i el conreu de l'alteritat.

En aquest context de mirar, de ser vist i d'elaborar mirades sobre el món és on ens situem com a usuaris, com a receptors i productors d'imatges, tant nosaltres com l'alumnat que eduquem. Per tant, és molt adequat usar imatges de la cultura visual i l'art contemporani, com també els recursos que ens ofereix l'art de totes les èpoques, amb l'objectiu de proposar una trobada fructífera no sols amb les imatges, sinó especialment amb les idees que transmeten, i evidentment amb la intenció de desenvolupar un esperit crític, alhora que experimentem un veritable gaudi perquè comprenem millor la nostra realitat. D'aquesta manera problematitzem i ens qüestionem tot el que transmeten (o no) les imatges que consumim i creem, i alhora reflexionem sobre la construcció i desconstrucció d'identitats que aquestes imatges i les seues lectures provoquen.

Construir espais estimulants mitjançant accions creatives

En els processos d'identificació cultural que suggereix l'art, mereix una atenció especial el compromís amb la diversitat cultural, i és en aquest context on la cultura visual assenyala un camí metodològic per seguir, amb un criteri basat en el multiculturalisme, de manera que l'alumnat aprèn a conviure amb la multiplicitat d'imatges i signes representatius de la confusa i complexa contemporaneïtat. És ineludible fer comprendre a l'alumnat que tota imatge, ja siga física o virtual, mai no és neutra perquè inclou un discurs que pot ser desxifrat i comprès en el seu context cultural. Podem entendre les imatges com a produccions concebudes per determinats col·lectius socials, amb el propòsit de legitimar valors, creences culturals i comportaments. Pensem que les imatges acaben influint en la nostra manera de ser i d'estar al món, alhora que modelen la formació de la nostra identitat amb la configuració de comportaments.

És molt adequat enllaçar amb els gustos de l'alumnat, que ja posseeix un important bagatge visual, a fi de mantenir així un diàleg constant amb allò que els puga resultar més atractiu o commovedor. Des de la perspectiva de la construcció de la visualitat de l'alumnat, es pot generar un model porós per a aprendre a observar, a mirar i a veure-hi, a partir de l'apropiació de representacions simbòliques visibles i invisibles, tant a l'escola com fora de les aules. La persona que educa en arts, com a professional docent, ha de proposar vivències afectives que comporten una idea àmplia i respectuosa per les identitats i les diferències, tenint sempre present la manera com es produeixen segons cada context sociocultural.

Mirar és un procés de selecció i d'aprenentatge continu, tant respecte a allò que mirem com respecte a allò que ens afecta del que percebem. Aprendre a observar amb la mirada, desenvolupant processos d'alfabetització visual, dona als nostres joves alumnes l'oportunitat d'usar el poder de la imatge, no sols com a forma d'expressió i comunicació, sinó també com a font de coneixements, per a construir noves visions de món i transformar la realitat viscuda. Aprendre a mirar afavoreix la possibilitat d'eixir d'una situació d'invisibilitat personal perquè facilita la construcció d'una visibilitat sociocultural.

Per a desenvolupar la mirada atenta i generosa dels estudiants disposem de nombrosos aliats, com ara els territoris de l'art i la cultura, que generen connexions que relacionen i amplien els sabers, i transiten per geografies, camps i conceptes que seran fonamentals

per a un acostament a les manifestacions artístiques. En aquest sentit, la mediació cultural constitueix un bon camp d'acció perquè permet construir diàlegs fecunds entre els universos de l'art, de la mediació educativa i de l'alumnat. El docent es converteix en mediador idoni per a transmetre entusiasme per la capacitat comunicativa i expressiva de les arts.

Els espais de la cultura visual són transdisciplinaris perquè inclouen coneixements procedents de l'art, l'arquitectura, el disseny, la publicitat, la història, la psicologia i l'antropologia, i elaboren discursos molt porosos i intensos. A partir d'aquest enfocament de l'art, que accentua allò que es percep visualment, els significats culturals es consideren interpretacions i construccions que sorgeixen de l'observació de les imatges per part del nostre alumnat. També les considerarem com a possibles mirades que els alumnes construeixen sobre temes rellevants de la realitat del món. El nostre paper de mediadors s'emfatitza a l'hora de mantenir un diàleg constant amb les necessitats i les urgències expressives dels alumnes. De vegades, el problema de l'alfabetització visual des de les perspectives culturals topa amb la poca formació i informació que té el docent en aquest aspecte. Quan el professorat posseeix una adequada formació en cultura visual, la seua relació amb els codis artístics s'estableix des de nombroses perspectives.

Coneixent i ampliant el repertori artístic i cultural que genera el llenguatge visual, l'alumnat té l'oportunitat d'avançar en la construcció de les seues visualitats, d'ampliar el potencial de lectura i interpretació, producció i contextualització de les imatges vistes i creades per ells en l'escola i, així, conscienciar-se del seu autèntic valor com a factor d'empoderament segons els seus propis interessos. Per a aconseguir-ho, les classes s'han de nodrir d'un tarannà investigador, dinàmic, sensible, creatiu, crític, reflexiu i transformador, tarannà que ha d'impulsar en primer lloc el docent. Us anime a planificar sessions que tinguen la suficient flexibilitat, amb mètodes, tècniques i recursos diversificats, amb activitats individuals i col·lectives, amb tècniques creatives i contextualitzades en projectes transdisciplinaris, des d'una perspectiva d'atenció a les demandes de la diversitat que es respira en l'ambient escolar.

Afrontar la densitat d'imatges per tal de dominar millor la quotidianitat

La intensitat i la velocitat amb què l'alumnat rep imatges és tremenda. La pregunta que ens fem és fins a quin punt aquesta allau aclaparadora d'imatges promou una millor i més

intensa mirada personal sobre allò que ens arriba. L'obsessió per les pantalles és tal que de vegades prefereixen que els subministren la informació a través de dispositius, perquè la presència real o el contacte amb els objectes i les coses han perdut atractiu enfront de la capacitat magnètica de les imatges projectades sobre la pantalla. Parlàvem d'això al llibre *Apaga-la! De com Tirant va combatre l'esquizofrènia de les pantalles*. Estem exposats al flux d'imatges constant que ens inunda els ulls i el pensament. Però en el cas dels xiquets i les xiquetes, això provoca un veritable espectre d'estrídències que crea una necessitat insaciable de nous estímuls.

A mesura que reben més imatges i de manera més ràpida, els més menuts generen més exigència per a saciar l'estímul i l'excitació constants. El nostre propòsit seria que desenvoluparen una consciència de la identitat pròpia i que tingueren molt en compte la seua realitat sociocultural. Això repercutirà favorablement en la manera de percebre les referències que els arriben i, així, adoptaran una actitud atenta i d'alerta constant, tindran en compte els valors de convivència i respecte, contribuiran a la transformació crítica de l'espai públic i aconseguiran dotar la recepció d'un equilibri tornant a l'entorn de l'imaginari produccions pròpies que poden ser de tarannà artístic, com ara una intervenció en els murs del col·legi o al barri mitjançant grafitis i instal·lacions.

Les estètiques actuals estan molt intervingudes per la possibilitat de generar-les en l'entorn en línia. Internet ens permet difondre les nostres creacions, però l'important és que aquestes creacions tinguen una identitat pròpia. Per a aconseguir creacions autèntiques ens hem de basar en la nostra particular forma de veure la realitat, tant a escala local com a escala global, cal elaborar un punt de vista genuí i construir una mirada legítima des de la perspectiva personal. Tot això tenint en compte el nostre entorn per tal de mantenir un contacte íntim amb allò que ens pertany, com a identitats singulars i extraordinàries que som.

Tots tenim alguna cosa extraordinària. Es tracta de convertir-la en una creació pròpia a fi de difondre-la de manera adequada a partir de les nostres idees personals. La forma de concretar aquestes idees depèn dels interessos, les necessitats i les possibilitats de cadascú. Des d'una *performance* fins a una fotografia, des d'una instal·lació fins a un vídeo, des d'una pintura fins a un disseny de samarreta, qualsevol procés és idoni si recull efectivament la idea primigènia i els interessos del creador. El paper del professorat és

fonamental en el procés que portarà l'alumnat a veure i representar adequadament el seu entorn, les seues realitats. La tecnologia és una opció, però no l'única. Tant les tècniques i els procediments propis de les nostres pràctiques més tradicionals com qualsevol nova tecnologia que acaba d'arribar, sempre seran opcions benvingudes amb les quals es pot animar el panorama creatiu de les arts a l'aula. Ni el dibuix amb llapis desapareix, ni el disseny amb programes informàtics es descarta. Tota tecnologia, analògica o digital, serà benvinguda per a fomentar l'ús i l'aprenentatge de les estètiques que més ens interessin. Les modes passen, les ganes de comunicar no.

Metodologies participatives i pràctiques dinamitzadores

Una metodologia sempre serà eficaç si permet una pràctica educativa participativa, intervinguda, compartida i oberta als interessos de l'alumnat en la construcció col·laborativa dels coneixements en arts visuals. Malgrat els contratemps i les dificultats, cal que els alumnes experimenten el poder comunicatiu i expressiu que contenen les arts. L'absència d'un ambient artístic adequat, la manca de materials per a la producció artística o, fins i tot, el possible desinterès d'una part del grup, no ens han de frenar mai en l'intent de millorar la connexió entre l'alumnat i allò que l'envolta. Crear un ambient creatiu amb accions que involucren al màxim el grup sempre serà positiu i ocasionarà entusiasme.

Les propostes que presentem a l'alumnat com a derives estètiques pròpies del nostre temps han de ser rellevants per al desenvolupament de la intel·ligència visual i les potencialitats artístiques, creatives, estètiques i poètiques. Per això recomanem el tractament de temàtiques atrevides i transgressores, mantenir sempre una confiança plena en les seues potencialitats i promoure un ambient en què se senten a gust. Despertar el seu potencial creatiu comporta revelar idees imaginatives, expressar voluntats, abocar opinions i suscitar sentiments. Som conscients que el desafiament és gran, però estem convençuts que els recorreguts creatius sorgiran durant l'experiència. Un bon plantejament permetrà desenvolupar l'educació crítica de la mirada, ampliar la visió de les imatges vistes i construïdes quotidianament i conèixer millor la realitat de si mateixos, dels altres i del món.

Insistim en la vocació d'un currículum vibrant, un model curricular porós i atent a tot allò que pugua sorgir tant dins de l'aula com fora. Tot i que el professor té tot el dret a construir

el seu propi món amb l'alumnat, també és veritat que aquesta possibilitat mai no ha de deixar de banda la realitat social, cultural i política que es viu en l'entorn de l'escola. Un currículum oficial està pensat com a material base per desenvolupar tot adaptant-lo a les nostres necessitats. L'aula amb molts alumnes permetrà un tipus de dinàmiques més abocades a les solucions grupals. Una classe amb poca gent permet un acostament gairebé personal a cada individualitat. Qualsevol escenari és favorable si som capaços d'adequarlo a les necessitats del nostre grup. Actualment s'ha desdibuixat la faceta de l'artista estrella, pròpia del món del mercat de l'art. Les emergències artístiques ja no responen a cànons d'altres èpoques, tal com explica Laddaga al seu treball *Estética de la emergencia*. El segle XXI va arribar carregat de novetats, i la recepció estètica no ha sigut aliena a aquestes noves urgències creatives. Les obres fetes per col·lectius i el paper de l'artista com a mediador amb la comunitat ja formen part del paisatge global.

Equilibris entre identitats locals i globals

Pel que fa a les qüestions d'identitat, es tracta d'una forma de comprensió que demana una mirada més àmplia sobre si mateix, sobre els altres, sobre la realitat local i sobre l'entramat global. Queda palesa la necessitat de mitigar les fronteres culturals, cosa que es pot aconseguir mitjançant la modificació de determinats comportaments preconcebuts i exigint sempre a l'alumnat una postura més inclusiva i respectuosa respecte a les diferències i les diversitats en general. Problematitzar, qüestionar i analitzar les identitats afavoreix el desvetllament d'inquietuds, i això és molt beneficiós per als estudiants de primària, amb vista a buscar i trobar una ètica de l'alteritat.

A fi d'evitar conflictes innecessaris és preferible usar un llenguatge molt més inclusiu i respectuós. El llenguatge és també una arma perillosa si no se'n valoren els límits. Quan preguntem coses a l'alumnat, evitem marcar trets de gènere o de qualsevol altre tipus de forma insistent, tinguem en compte de manera adequada totes les diversitats possibles, usem registres empàtics amb els quals es poden tractar qüestions que vagen més enllà de remarcar les particularitats insidioses. Si bé es tracta de considerar totes les diversitats com a models i identitats peculiars, també hem de saber interpretar el drets com un element comú i aplicable a totes les persones, amb les seues característiques pròpies i elements distintius.

Des del punt de vista de l'educació en arts visuals, tenim l'ocasió de provar les nostres pràctiques artístiques i educatives tenint en compte les noves realitats de famílies, entorns, conceptes i formes d'interpretació. Som capaços d'ampliar els nostres registres fins al límit, de manera que les singularitats locals no entrebanquen la possibilitat de crear beneficis globals, però alhora hem de ser molt conscients de fins a quin punt ens interessa més estar pendents de la globalitat o d'allò que físicament ens és més proper.

Som conscients del nostre compromís amb una educació pública de qualitat. Sempre hem lluitat per una educació accessible a tothom, sense discriminar ningú per les possibles diferències econòmiques, socials, de gènere, polítiques o religioses. Aquesta implicació personal activista per una educació lliure, laica, gratuïta i universal ens implica amb la realitat en la qual vivim i provoca que vegem amb un cert escepticisme els qui parlen de *revolució educativa* però tenen darrere el suport de grans corporacions, empreses i institucions bancàries que subvencionen les seues *revolucions*. Les veritables revolucions, com deia Ricard Giralt Miracle, no es veuen, però deixen una empremta perdurable. Solen ser revolucions silencioses i sovint ocorren en ambients íntims quotidians.

Com a docents, podem crear una mínima revolució quan preparem i impartim una classe. Activem mecanismes molt més poderosos que els que puguen llançar les grans empreses a través dels canals multitudinaris i els mitjans de comunicació. El que cada mestre i mestra fa a la seua aula cada dia és tan important i meravellós que m'impresiona la naturalitat amb què ho portem. La tasca docent és molt més revolucionària que els fastos i les esplendors mediàtiques dels qui ens volen sorprendre amb focs artificials. Gràcies als nostres petits gestos, a l'aula provoquem microutopies que regeneren diàriament el paisatge on transcorre el nostre quefer d'ensenyament. Gràcies a la transmissió de les nostres emocions mitjançant les arts, l'alumnat té l'oportunitat d'aprendre a veure en perspectiva els fets de la vida quotidiana, experimentant estèticament diverses formes de pensar, sentir i actuar, transformant en gestos i imatges tot allò que ens interessa i ens atrau tant dins de l'escola com fora. Sóc partidari d'un posicionament ètic i estètic que facilite una postura política i crítica de les pràctiques docents, de manera que puguem gaudir analitzant les representacions dels nostres imaginaris, perquè es puguen expressar de manera poètica, en intercanviar els diversos engranatges identitaris, en una celebració

constant de les diferències, perquè es desenvolupen les condicions d'una alteritat assumida i defensada.

Les imatges del temps: dibuix, pintura, fotografia, vídeo, cinema i *performance*

Ens entestem a donar forma al temps i ho fem constantment. El nostre esdevenir vital deixa empremtes pertot arreu. Un professor es prepara la classe i l'ofereix amb generositat a l'alumnat. Una artista concep la seua obra i l'ofereix amb il·lusió al públic. El procés que ens porta a expressar els nostres sentiments de manera artística no s'ha de veure perjudicat per la tècnica emprada, al contrari, disposem de nombrosos processos que poden ser adequats, més enllà de si són tradicionals o si es tracta d'innovadors processos estètics. El dibuix és una eina fecunda. El traç del llapis sobre el paper continua sent una cosa molt potent, sobretot quan pensem a través del nostre propi traçat. I és així: una línia feta per nosaltres, amb les nostres mans, usant un simple llapis, ratllant sobre un paper pot convertir-se en la realització més complexa. Mireu atentament els dibuixos dels grans noms de l'art universal. O senzillament observeu els dibuixos del vostre alumnat. El traç comporta un procés mental i cultural que ens caracteritza. Tant si escrivim a mà com si dibuixem amb llapis i paper, despleguem processos cognitius complexos. Estimulem aquest sistema participatiu de comunicació fomentant activitats en grup i motivant l'alumnat perquè continue dibuixant.

Al Regne Unit hi ha l'organització The Big Draw que fa dècades que promou accions de difusió del dibuix com a reivindicació del traç manual. Es tracta d'una iniciativa que ha calat en altres països de forma considerable. Les convocatòries es fan per a grups de molta gent, de manera que una zona concreta es veu inundada un cap de setmana per persones que dibuixen a partir d'una proposta concreta, bé perquè el model siga el paisatge en si, o bé a través d'una temàtica que es proposa perquè tota la gent que hi participa se centre en aquest tema en concret. Aquestes celebracions comunitàries afavoreixen la presència del dibuix com una autèntica arma de col·laboració i d'exploració artística. L'impacte és gran i serveix perquè persones de tota edat es familiaritzen i s'emocionen amb els seus propis dibuixos fets a mà. La festa del dibuix es converteix així en un espai reivindicatiu, de tarannà social, de manera que molts participants perden la por de dibuixar i aconsegueixen avançar per aquest camí.

Dibuixar a l'aula és tan important com pintar, fer fotos, fer vídeos, construir maquetes o preparar accions performàtiques i instal·lacions artístiques. Tot procés o tècnica és beneficiós si sabem dotar l'activitat d'un sentit de gaudi, si unim esforços amb el grup, ens mantenim atents a cada individualitat i celebrem les diversitats i els múltiples enfocaments que es pot donar a cada treball, tant si ho fa una persona com si es tracta d'una experiència de grup. Evitem els recursos massa vistos o excessivament usats abans. Donem solta a la imaginació, promoguem la participació de l'alumnat en les decisions i deixem que els processos ens porten per camins mai explorats abans.

Paisatges culturals i patrimonis intangibles

Entre els aliats dels docents, remarquem la importància dels museus. Tradicionalment enteníem els museus en la seua presència geogràfica, però les noves realitats que afavoreixen els entorns en línia van fent revisar moltes qüestions que fins fa ben poc semblaven inalterables. Tot canvia i es transforma, com ara la mateixa essència del concepte de patrimoni, i fins i tot muda la presència del museu com a institució. Segons la definició que en dona l'ICOM, el consell mundial de la UNESCO per a museus i patrimonis, el museu és una "institució permanent, sense ànim de lucre, al servei de la societat i oberta al públic que adquireix, conserva, estudia, exposa i difon el patrimoni material i immaterial de la humanitat i el seu ambient amb finalitats d'estudi, educació i gaudi". Els museus han de satisfer tots els aspectes referits: adquisició, conservació, estudi, educació i gaudi. A nosaltres ens interessa reforçar el paper educatiu dels museus. Sempre hem defensat el museu com una institució aliada del quefer educatiu i dels professionals de la docència.

En el cas dels museus d'art, disposem, a més, d'imatges i recursos que serviran per a tractar múltiples qüestions vinculades amb la cultura i els progressos de la humanitat. No perdem de vista que un dels elements més reproduïts en les obres d'art és, precisament, el cos humà. I el cos en disputa és l'element clau de les qüestions que afecten el desig, la mirada i la representació visual de l'esfera carnal. Si observem la qüestió com una trajectòria històrica de la mirada, els nus masculins i femenins que travessen la història de l'art i que actualment inunden el cinema, la televisió i els videojocs, són en realitat una constant que podríem entendre com un motiu visual. Fins i tot analitzar els elements invisibilitzats pels museus pot ser un memorable exercici d'aproximació als prejudicis tradicionals.

En l'actualitat molts museus ja no se sustenten en una realitat geogràfica, sinó que formen part de l'entorn en línia, és a dir, es tracta de museus que hi ha a Internet com a entitats que mantenen la seua estratègia dins dels paràmetres de la realitat virtual. Aquests museus també compleixen els requisits del concepte encunyat per l'ICOM, però a diferència dels museus convencionals, no hi ha un espai geogràfic on es puguen ubicar, sinó que opten per oferir serveis a través de la xarxa. Voldria aclarir que no ens referim a les *versions digitals* dels museus ja existents. Ens referim als museus que han nascut amb una perspectiva digital i que tenen activitat bàsicament en l'entorn virtual. Un d'aquests museus és el *Museari. Museu de l'Imaginari*. Es tracta, doncs, de museus digitals que organitzen els seus actius a partir de la connexió digital amb els usuaris.

Els reptes del Museari

El Museari va nàixer vinculat a l'activisme de dos professors a fi de defensar els drets humans i la diversitat sexual a través de l'art, la història i l'educació. Es tracta d'un museu en línia que ofereix la possibilitat d'accedir als continguts de manera gratuïta. És també un espai de recerca sobre educació artística. A través de les sales del museu s'exposen els seus principis, els objectius i els interessos que predominen en aquesta institució virtual d'àmbit cultural i educatiu. Com que no hi ha iniciatives anteriors que servisquen de referent, aquest museu adopta una línia de treball particular i original. Es tracta d'una web amb el domini www.museari.com que aconsegueix un alt grau d'assistència entre els cercadors generalistes com Google. Una altra peculiaritat que defineix el Museari és la capacitat de repercussió a les xarxes socials, perquè té perfil propi al Facebook, Twitter, Academia.edu i Instagram. El model combina col·lecció permanent, exposicions temporals, notícies, suggeriments, interactivitat amb el públic i accions educatives.

Des del Museari es fan accions per a aconseguir que es respecten els drets legítims de les persones quan trien com volen viure segons la seua orientació sexual i de gènere. S'ha avançat molt des dels fets de Stonewall In, però encara queda un llarg camí per recórrer per a aconseguir una veritable normalització de la situació, especialment en el terreny educatiu. Els prejudicis religiosos i la presència obcecada del masclisme recalitrant continuen frenant moltes oportunitats de millora entre les persones diverses. Malgrat totes les dificultats, observem que progressivament augmenten els èxits socials, legals, polítics i culturals en el terreny de la defensa dels drets humans i de la diversitat sexual.

Formen part de la col·lecció permanent obres singulars de nombrosos artistes que les han cedides al Museari, i això ha contribuït a valorar-les, catalogar-les, estudiar-les i divulgar-les. També es potencia la producció artística, humanista i científica d'aquells autors que tracten sobre les diverses temàtiques prioritàries del museu. Cada any es dissenya un programa d'activitats en què destaquen 12 exposicions temporals que s'inauguren el dia 17 de cada mes, mostres formades per les obres que tria cada artista participant. Al Museari podem trobar artistes de diverses nacionalitats que exposen problemàtiques des d'un posicionament reivindicatiu amb enfocament social. El que ofereix el Museari al professorat és la possibilitat de tractar temàtiques poc habituals a través de les obres d'art que s'hi exposen. També disposa d'activitats concretes que poden ajudar els docents a proposar exercicis a classe que tracten qüestions de diversitat sexual i assetjament homofòbic.

Parlem d'un museu en línia que opta per la trobada amb els altres museus del món i que s'integra en la xarxa internacional vinculada a l'ICOM. El museu disposa d'un Comitè Científic Assessor que cada any proposa les candidatures per als Premis Museari, una convocatòria que distingeix les persones i les entitats que han destacat per accions en el terreny de les temàtiques prioritàries del museu. Els drets humans són d'importància primordial, i quan parlem obertament sobre reivindicacions LGTB provoquem així mateix un ambient distès en el qual aquelles persones que abans s'havien vist forçades al silenci, ara tenen l'oportunitat de parlar i expressar-se lliurement.

Al Museari s'elaboren materials educatius vinculats a la col·lecció permanent i a les exposicions temporals. També col·labora amb altres institucions en la programació de conferències, taules redones, presentacions, edicions, etc. i així aconsegueix més abast per als seus fins fundacionals. És important que el professorat dispose de material per a portar a l'aula les temàtiques vinculades als col·lectius LGTB. Els docents que volen treballar aquestes qüestions a classe disposen de materials que els arriben a través d'Internet. Aquest és un al·licient motivador perquè són d'accés fàcil, gratuïts i sempre estan disponibles per als qui vulguen fer aquesta classe d'accions a l'aula.

Els mètodes i les activitats que fomenten la interacció, l'equitat, l'aprenentatge cooperatiu i la responsabilitat compartida són formes de prevenir tota mena de violència. Entre les

causes més freqüents d'assetjament escolar hi ha les relacionades amb les normes de gènere assignades culturalment a homes i dones, motivadores d'insults, burles, exclusió i violència física. Per això cal no minimitzar el problema, no invisibilitzar-lo ni tractar de justificar-lo. La intervenció en cas d'assetjament escolar per homofòbia o transfòbia és una responsabilitat que el personal docent i tots els membres de la comunitat educativa han de complir i fer complir en l'exercici de les seues tasques, més enllà de les creences o ideologies personals.

El projecte Museari significa la creació i l'ús de la tecnologia digital per a assolir objectius culturals i dur a terme accions que integren els mons de l'art, la història, l'educació artística i la defensa dels drets humans. Aquesta eina àgil i accessible permet acompanyar les classes d'art animant i assessorant els treballs del professorat interessat per la temàtica. Això comporta incorporar al currículum escolar les qüestions relatives als drets de les persones i col·lectius LGTB. Fem visibles les problemàtiques socials i personals de la diversitat, tractem aquestes qüestions amb la màxima naturalitat, reflexionem sobre aspectes tan greus com l'assetjament i revisem fins a quin punt és necessari tallar aquest greu problema en els entorns educatius. Assumim el repte d'eliminar l'homofòbia i la transfòbia dels entorns educatius, i per descomptat tota mena de fòbia i assetjament sistemàtic a grups i persones en risc d'exclusió. Les derives estètiques del segle XXI estan molt impregnades de millores socials, legals, polítiques i culturals, especialment per als col·lectius més desfavorits, ambientades en el reforç de la participació col·lectiva, i molt pendents de les noves urgències ètiques i de convivència.

Capítol 12. Analògics, digitals o, senzillament, intel·lectuals compromesos?

La nostra experiència quotidiana, les relacions personals, la faena i pràcticament tota la nostra realitat significativa han experimentat una transformació molt evident a partir del moment en què les tecnologies digitals van obrir un món paral·lel virtual, un hàbitat alternatiu en el qual estem immersos. Aquesta realitat dual en la qual vivim tant el professorat com l'alumnat, i òbviament la resta de la població, va molt lligada al component tecnològic dels dispositius mòbils. Fem servir dispositius a tota hora, en tot moment. Quan som en un lloc o quan ens traslladem a una altra ubicació anem connectats a Internet. Un exemple: mirem el vagó del metro on ens desplacem; pràcticament tots els viatgers estan pendents dels seus mòbils, fins i tot els qui van amb criatures. El mateix passa a les sales d'espera o a les cafeteries. Aquest guirigall tecnològic i comunicatiu provoca molta informació, moltíssima desinformació i, sobretot, una gran insatisfacció, perquè d'una banda s'eternitzen i s'acceleren els processos de velocitat a la qual anem rebent impulsos, i a més a més tota aquesta algaravia ens provoca una ansietat difícil de contenir.

Val a dir que els avanços tecnològics són essencialment bons, o almenys interessants, i han de servir per a evolucionar en positiu. Però no tenim gens clar que aquests avanços siguin innocus o que apareguen per generació espontània. És en aquest sentit que hem d'estar atents. El punt de mira de la nostra indagació com a docents implicats és el poder que adquireixen les tecnologies, més enllà dels usos o dels continguts que generen. A qui afavoreix aquest poder? A qui perjudica? Les pantalles són atractives perquè responen a estímuls físics (òptics) i psíquics (mentals). Exerceixen una fonda seducció sobre nosaltres perquè són focus de llum. Però les pantalles transmeten ideologia, i molt especialment models de comportament. És sobre aquest factor de generació de comportaments que podem enfocar l'atenció com a docents implicats.

El poder de les pantalles

Fa l'efecte que la nostra realitat es construeix sobre la base de la presència de monitors, elements necessaris per a fer interaccionar les realitats palpables i les virtuals. Els usos i abusos a què ens aboquen les pantalles potencien de manera progressiva l'ús constant d'aquests elements tecnològics. Al segle XX hi havia bàsicament una pantalla: la televisió. Va ser la més popular i encara continua sent un lloc de referència. Però a mesura

que van apareixent nous enquadraments lumínics amb informació (com l'ordinador, la tauleta o el telèfon mòbil), anem acostumant-nos a estructurar els hàbits quotidians, laborals i de convivència a partir dels teclats i les pantalles que podem manipular. Per això la interacció és cabdal en aquesta mena de dispositius. Què pot fer un mestre o una mestra davant d'aquesta aclaparadora presència de pantalles i dispositius mòbils? Doncs abans de res, celebrar que existeixen.

L'evolució de l'art ens ajuda a entendre una qüestió essencial: les pantalles actuals remetent a la idea del quadre com a finestra (un marc en el qual s'enquadra la suposada realitat). Fins i tot les dimensions de les pantalles es basen en criteris que ja s'havien adoptat en èpoques tan llunyanes com el Renaixement. Com que els mitjans de comunicació s'han erigit en l'essència de la lectura del món tal com el concebem avui en dia, si ens atrevim a barrejar els conceptes d'art i comunicació, podem situar-nos en un territori liminar, en una zona de frontera tremendament adequada per al nostre propòsit. Així, disposem d'un espai de trobada apte per a la reflexió, sense prejudicis. A causa del paper que considerem adequat per als mestres, defensem els fluxos com a factor enriquidor i les intoxicacions com a criteri d'integració. Pel que fa a l'ocupació dels territoris de l'art i la comunicació, no hem de perdre de vista el paper importantíssim que ha tingut el cinema com a catalitzador d'alguns elements culturals que han forjat el nostre imaginari. El detall diferenciador que cal tenir en compte és que la pantalla del cinema (la de la sala fosca) emet una llum rebotada, mentre que les pantalles dels dispositius electrònics desprenen llum per si mateixes, són enèrgiques i directes.

L'imaginari col·lectiu és dominat per la insistent presència de determinats codis a les pantalles. L'alumnat se sent extraordinàriament atret per les pantalles. Forma part d'una generació sense complexos tecnològics. Una generació que se situa davant d'una pantalla gairebé tan religiosament com els nostres avantpassats es quedaven mirant les flames del foc. I és que la pantalla és això, un foc que crema i que ens atrau com una flama, una llum per la qual ens deixem seduir. L'alumnat viu amb entusiasme els seus moments davant de qualsevol tipus de pantalla, ja siga televisió, telèfon mòbil, ordinador, tauleta o videojoc. No importa, tot són pantalles, és un lloc comú i molt atractiu. Però no perdem de vista que el mateix alumnat que resta fascinat amb les pantalles també desitja mantenir contacte amb altres *dispositius* no tan digitals: les eixides al camp, les visites a museus o espectacles de dansa i teatre on es pot interactuar, la lectura de llibres, còmics i revistes,

els concerts en directe. Es tracta de persones ansioses per aprendre. La veritat és que per a aquest alumnat, una forma d'aprendre és precisament la que ofereixen les pantalles i l'escenari en línia.

D'altra banda, a l'era digital li correspon l'ordre matemàtic. Tot flueix amb paràmetres numèrics, pels algorismes, cosa que no seria gens problemàtic si no fora perquè el peix gran de l'ordre numèric condiona les expressions dels altres llenguatges. Podem adscriure'ns sense prejudicis a les teories essencials del bit, per a passar posteriorment a ocupar l'imaginari dels nens a partir de construccions que es revelen mitjançant imatges de píxels. L'ús de l'ordinador o qualsevol altre giny crea interacció, una fet essencial per a entendre l'immens atractiu que exerceixen les pantalles entre l'alumnat. Les generacions més joves s'han acostumat a interactuar amb els seus dispositius. Per aquest motiu la tecnologia digital és un component cultural fonament arrelat entre el públic jove. L'aula ha de deixar pas, especialment quan es tracta d'art, a l'ús de dispositius mòbils per tal que s'amplien les possibilitats de la nostra actuació docent.

La digitalització com a experiència cognitiva mitjançant l'art

La digitalització constitueix una experiència cognitiva. A partir del concepte de *contaminació binària* se'ns ofereix la possibilitat d'explotar les instàncies d'espectacle, i després tractar el concepte de tribalització (o societat tribal) que ja va tractar fa dècades Marshall McLuhan. Ens hem constituït en tribus urbanes, una felicitat revelació que devem a Michel Maffesoli, però també és veritat que les tècniques d'expressió són processos en expansió. La humanitat va ampliar el seu perímetre de retenció d'idees, d'impressió ritual, d'invocació memorial a través dels primers materials, incisions, taques, escarificacions i dibuixos. D'aquesta manera, la humanitat va créixer dins de la ment humana i la ment va créixer fora de cada persona.

El llenguatge sobreviu, permet la transmissió d'adquisicions, vehicula la cultura de generació en generació, forma la base de la civilització. L'expansió humana es consolida amb les tècniques de reproducció, però a un cert preu: el de l'emancipació de les coses en relació amb les persones. Mentre que el llenguatge ens pensa, les persones volen transcendir mitjançant imatges, a través de mapes de bits que encanten i sedueixen.

Les tecnologies com a extensions humanes saben cap a on es dirigeixen; generen beneficis a partir d'algorismes de computació, d'un bit, d'un ésser sense cos, i per això mateix no tenen veritables necessitats. Un ésser sense cos ens va guanyant la partida. Però no oblidem que davant d'aquestes incorporacions, l'art reprèn la paraula, ens fa més humans, sense descartar mai l'ús de les pantalles i els mapes de bits. També l'educació artística transita per circumstàncies paradoxals que s'originen en la seua essencialitat: el dibuix es practica cada vegada més poc sobre el paper, i cada vegada és més habitual dibuixar a la mateixa pantalla. La realitat geogràfica es converteix en codi digital. Aquest és una de les qüestions que mereix una atenció particular en l'educació artística: es pot pensar més enllà del codi?

A hores d'ara, l'experiència digital en la infància pràcticament antecedeix l'experiència analògica. Això comporta la realitat d'un nou context per a l'educació i per a tots nosaltres. L'omnipresència dels continguts digitals reproduceix les condicions de la no-singularitat, de l'absència d'experiència individual, única, repetint sensacions formades abans: l'àmbit sensorial és industrial i planificat. L'àmbit digital és omnipresent i sembla reafirmar-se en la ubiqüitat a través de l'eficàcia econòmica. En l'actualitat, pel moviment del circuit econòmic, els dígits es van multiplicant i cobreixen la totalitat del paisatge mitjançant una immensa contaminació digital, un abocament sense objecte material i per això mateix més ràpid i invasiu. La contaminació digital és alhora una epidèmia i un paisatge. Però és també una font inesgotable de possibilitats per al nostre exercici de la docència.

Aquestes poden ser algunes notes que revelen la nostra inquietud, però són alhora una justificació per a generar un possible posicionament de nous objectius per a l'educació artística. En aquest punt recordem McLuhan, amb la seua perspicaç classificació del grau d'implicació interpersonal dels mitjans, dividits en mitjans càlids i mitjans freds. Un mitjà fred es caracteritza per la baixa saturació d'informació, i això permet que l'espectador contribuïska al sentit final de la comunicació. Es tracta d'aconseguir més intensitat interpretativa, més participació i més interacció. El mitjà càlid obliga a un sentit únic interpretatiu, saturat, en què la participació és unidimensional: hi ha poc d'espai per a la imaginació o la interacció. McLuhan emprà el terme *tribalització* per a referir-se a l'escalfament dels mitjans. En la tribu, les interaccions són més intenses.

Els nous mitjans s'especialitzen a fi d'afavorir la fragmentació, i això crea menys interacció, en una lògica cap als mitjans de comunicació, mentre que els mitjans no especialitzats afavoreixen una retribució, amb més interacció, cap al mitjà fred. McLuhan indica també que, en aquesta oposició fred-càlid, pot haver-hi una inversió sobtada, un punt en què el refredament, per la velocitat creixent, es transforma en el contrari, en escalfament. És quan l'explosió es transforma en implosió. Aquesta inversió, o reversió, inverteix l'ordre. La proximitat generada pels mitjans elèctrics fa a tots els habitants més relacionats els uns amb els altres a través d'una *implicació elèctrica*. L'expansió mecànica i unidimensional dona lloc a una xarxa descentralitzada i genera funcionalitats en la part oposada. La inversió de fase pot transformar ràpidament els mitjans molt freds en el contrari, en càlids. Les ciutats són instàncies que promouen aquesta reversió.

La contaminació entre sistemes de comunicació i de producció econòmica ocasiona noves relacions socials. La impressió amb caràcters mòbils va invertir la temperatura de les relacions que se'n derivaven: la premsa ordena i funda la burocràcia, molt fragmentària i calenta. La transformació d'un mitjà *fred* en *càlid* apunta cap a la televisió, que s'hibrida amb l'ordinador en el joc informàtic, amb molta informació, gràfics HD i poc d'espai per a una veritable intervenció fora dels paràmetres previstos en cada programa. La digitalització del món real s'alimenta de dades bancàries, de consum, fiscals i d'hàbits en línia que van alimentant bases de dades il·limitades, patrimonis de dades massives (*big data*). Amb això, la identitat tendeix a dissoldre's en l'escrutini mutu o dirigit en temps real.

El refredament dels mitjans es transforma en un escalfament a causa de la inèrcia cognitiva. En aquest sentit, és per la necessitat d'aprofundir, de reflexionar i d'actualitzar alguns dels paradigmes més recents, des Paulo Freire, qui estableix com a mètode la lectura del món abans de la lectura de les mateixes lletres; la pedagogia que integra la lectura de l'art amb la seua apreciació i producció defensada per Ana Mae Barbosa; o la que se centra en el projecte crític de lectura sobre els discursos culturals contemporanis. El professorat d'arts té una gran possibilitat d'implicar-se en aquests processos. Com podem restar indiferents davant d'aquesta oportunitat?

És important estar presents, al costat del nostre alumnat, en una època en què les tecnologies inciten a l'evasió o directament a la deserció. Davant d'una possible crisi de

l'experiència analògica, perquè el món digital s'ha reproduït amb excessiva celeritat, convé interposar el cos com a instància d'efectes i afectes. El codi s'ha articulat com un virus. Pense que no tenim por del món digital, sinó de les possibilitats comunicatives del nostre propi cos, tal com exposava Michel Foucault en tractar conceptes com el de *biopoder* per a referir-se a la pràctica dels estats moderns d'explotar diverses tècniques per a subjugar els cossos i controlar la població. Si l'experiència es juga en la digitalització, hi ha efectes sobre els individus. Els efectes de l'experiència són latents i resulten de la seua permanència, al mateix temps que l'experiència se situa per davall del llindar de la comprensió. Complex i fascinant.

La tecnologia de l'alfabet, més enllà del món analògic i digital

Quan busquem eines d'ensenyament per a resoldre els problemes d'aprenentatge que susciten els nous processos digitals en contacte permanent amb les urgències analògiques, no podem oblidar que tenim un aliat molt especial en la tipografia. Gràcies al coneixement de les lletres com a entitats visuals i culturals, podem trobar maneres adequades de resoldre dificultats acadèmiques que ens ajudaran a portar millor la vida quotidiana. Encara més, la forma de les lletres ha d'evolucionar segons els nostres interessos, ha de transformar les seues convencions històriques i adaptar-se al nou escenari. Tenint en compte l'increment de les emoticones o de tota la iconografia que nodreix l'espai digital, els símbols tipogràfics podrien ser substituïts per altres caràcters similars, diferents o completament nous. Tot això ho podem preparar mitjançant jocs lúdics en què l'alumnat s'implicarà perquè es complementen les qüestions gràfiques i les verbals, sempre des del vessant comunicatiu i amb una clara intenció artística. Podem fins i tot inventar nous tipus de lletres, tenint en compte qüestions de llegibilitat i creació.

A cada fonema o so s'assigna un símbol tipogràfic. Amb la variació gràfica dels caràcters bàsics que corresponen a la variació de so es poden provar aproximacions més intuïtives, cosa que implica menys esforç en l'aprenentatge de la lectura. Aquest concepte estaria directament associat a la paraula parlada: escoltar, parlar, escriure i llegir sumats a una dimensió ortogràfica. Les limitacions de la lectura i els problemes que a vegades comporta ens motiven a dissenyar famílies de caràcters com a elements de recerca i estudi de l'alfabetització tipogràfica en la vida quotidiana. La psicolingüística contemporània ha mantingut una relació estreta entre el llenguatge escrit i el llenguatge parlat; ha col·locat

la punta del compàs en la consciència fonològica, però no s'ha preocupat mai d'investigar altres continguts des de la percepció visual tipogràfica.

L'exigència social de la lectura i la seua eficàcia personal han crescut amb la societat de la informació i les intenses ramificacions sectorials. Les funcions socials i econòmiques de la lectoescriptura es multipliquen en nombre i importància com mai abans havia passat. Les necessitats de formació i informació exigeixen noves opcions de lectura. L'escriptura ha envaït totes les plataformes de comunicació, fins i tot les que eren d'informació parlada. A banda de les problemàtiques observades en la capacitat de lectura de la població en relació amb les exigències de la tecnologia actual, el fet que molts xiquets fracassen en l'aprenentatge de la lectura és un problema social greu.

Al bell mig d'aquesta anàlisi hi ha la lletra, la tipografia, el reconeixement del caràcter tipogràfic. Hi ha moltes qüestions que hem d'analitzar en relació amb la complexa conversió grafema-fonema de la lectura i de la conversió fonema-grafema que s'efectua en l'escriptura. A més, l'ensenyament de diverses llengües (i les escriptures respectives) des dels primers cursos provoca a vegades una certa confusió, per l'embolic d'usos particulars que fa cada llengua dels mateixos signes o caràcters. La quantitat de pronunciacions diferents de cada lletra crea dificultats suplementàries en l'aprenentatge de la lectura. La memorització visual de les paraules és una de les necessitats per a escriure correctament en qualsevol idioma. La sedimentació ortogràfica en l'escriptura i la lectura fonètica són habilitats que ens obliguen a estudiar més de prop l'estructura i la morfologia de cada idioma segons els grafismes característics de cadascun.

Ser empàtics amb les dificultats dels més menuts a l'hora d'aprendre la simbiosi entre la imatge de la llengua i la versió parlada comporta acostar-nos a les polítiques editorials. De totes maneres, i per ser coherents amb l'ús de les expressions artístiques, animem a tot el professorat a usar les obres d'artistes que solen intercalar lletres i símbols gràfics en les seues obres com ara Jasper Johns, Homa Delvaray, José María Báez, Jenny Holzer, Cy Twombly, Sister Corita, Ian Hamilton Finlay, Barbara Kruger i tantes altres figures destacades de l'art.

El contacte amb la natura, un bé a l'abast

Voldria destacar, com a possibilitat de propostes educatives, les vivències artístiques de l'alumnat i del professorat a partir del contacte directe amb la natura i implicant el nostre propi cos en aquestes accions. També es pot treballar amb pintura corporal i expressions tridimensionals embolicant objectes quotidians i materials ordinaris disponibles. Amb la idea d'aconseguir una nova valorització dels materials sostenibles, les experiències poden ser molt diverses: passejades urbanes per jardins i zones verdes o bé eixides al camp, buscant objectes i curiositats que ens serviran posteriorment en la preparació d'elements de creació. És important reaprofitar la quotidianitat i implicar-nos en experiències artístiques i estètiques a partir de materials que trobem en la natura.

Les activitats proposades sorgeixen d'una inquietud i d'una urgència. La inquietud parteix del fet que en l'ensenyament de les arts visuals continua sent habitual recórrer a patrons estètics que provenen de les representacions clàssiques, sovint descontextualitzades i allunyades dels llocs on convivim amb l'alumnat, tant temporalment com espacialment. Es tracta de deixar pas a la quotidianitat en els processos educatius, de convertir l'ordinari en extraordinari. És possible forjar un nou escenari educatiu impregnat de subjectivitat i identitat, sense un ordre preestablit ni jerarquies, en què impliquem els sentits en la recerca de noves possibilitats d'organitzar el món.

De la mateixa manera que molts artistes s'expressen a través de diferents materials per a proposar noves possibilitats de creació, també nosaltres ho podem fer. Les nostres experimentacions busquen establir formes àmplies de relacions, involucrades en el treball en grup, col·laboratiu, mitjançant negociació, discussió, diàleg, intercanvi de sabers i alternança de lideratge. A més, ens serviran per a relacionar els processos d'aprenentatge amb les imatges que ens envolten i faran que les experiències siguin indissociables de la vida del mateix alumnat, per tal de construir un coneixement objectiu potent i efectiu. El pensament de l'educador Paulo Freire es converteix en referència necessària per a les nostres pràctiques pedagògiques.

Les pràctiques educatives que suggerim provenen del diàleg com a principi essencial de tot el procés. Es parteix d'una idea com a proposta, referida al contingut que estudiarem. La idea ha de ser compartida amb la classe, de manera que l'alumnat pugui opinar, donar idees i exposar el que pensa respecte a la proposta inicial, que participe en el procés des de l'inici fins al final del recorregut educatiu. Com afirma Paulo Freire, la lectura del món

precedeix la lectura de la paraula. El que és crucial no és sols la lectura mecànica de la paraula, sinó una lectura que articula el coneixement construït històricament per la humanitat amb el coneixement viscut subjectivament en les experiències socioculturals, tot percebent les relacions d'aquests coneixements amb la realitat en la qual vivim a fi d'intervenir-hi i transformar-la.

Cal experimentar vivències creatives que siguin pertinents en el camp de l'art contemporani i afavorir més possibilitats tant en l'ús de diversos materials com en els temes expressats. L'art contemporani conté dins seu la llibertat de pensament i acció, i això aproxima l'art a la vida quotidiana i també a l'essència del medi ambient. L'art és capaç de promoure acostaments i barrejar cada vegada més qüestions artístiques, estètiques i conceptuals en els meandres de la quotidianitat, en totes les institucions i instàncies: el cos, la política, l'ecologia i l'ètica. La proposta de treballar amb materials que provenen del medi ambient sol ser vista com una possibilitat per part de l'alumnat, pel fet que la natura forma part del seu dia a dia i perquè hi estan en contacte constantment a través de l'oci o l'entreteniment. L'entorn de l'escola està ple d'elements de la natura, de manera que les experiències es desenvolupen a partir de l'ús de recursos naturals tan diversos com ara fulles, flors, llavors, fruits, grava, pedres, etc. Qualsevol acostament a l'entorn natural ha de servir per a impregnar els nostres ensenyaments de matisos i essències que procuren més respecte per la biodiversitat a fi de promoure la cultura dels equilibris.

Capítol 13. El currículum vibrant

La tasca docent no està prou valorada, però tot i les dificultats i els problemes que comporta ser docent compromès amb la professió, la veritat és que no m'imagino poder gaudir més de la meua faena si estiguera fent qualsevol altra cosa. Em sent molt afortunat per ser professor d'educació artística. Formar futurs docents i estar en contacte amb mestres de totes les edats i condicions a través de trobades, cursos, tallers, projectes i activitats, comporta mantenir molt viva la flama de l'interès per millorar en tot allò que es vincula a les arts i l'educació. Dic això perquè quan em pregunten per la meua professió, sempre em definisc com a professor d'educació artística, una cosa que a la gent li costa entendre, sobretot perquè no existeix la figura d'especialista en educació primària. Sí que hi ha el mestre d'educació musical o la mestra d'educació física, però no hi ha hagut mai la figura de mestre d'educació artística, almenys com a especialista reconegut i identificable. Em sembla un greu error que en una societat tan impregnada per les imatges no es done a l'alumnat la possibilitat de formar-se adequadament recorrent a especialistes en arts visuals.

Fet i fet, i tenint en compte les dificultats per a ampliar l'educació en arts visuals al currículum de primària, vaig aportant solucions possibles pensant en una millora de la situació, com pot ser la creació d'una xarxa de mestres interessats per les arts, la incorporació de temàtiques noves o bé l'articulació d'un currículum vibrant. Aquesta proposta del currículum vibrant enllaça amb la idea d'una lectura curricular que ens permet propagar l'atractiu poder de les imatges i el millor coneixement d'aquest poder a tots els àmbits educatius. Per a fer-ho, exposem un conjunt d'arguments que poden servir a tots i totes les docents per a incorporar a l'agenda una relació fecunda amb les arts, cosa que va molt més enllà de la realització de tallers, l'ús de l'alfabetització visual, la reflexió sobre problemàtiques socials, la lectura reflexiva d'imatges o la creació de produccions audiovisuals. Aquest currículum vibrant parteix de la idea que un document institucional no ha de ser un obstacle, sinó que ha de servir-nos d'espoleta per a la incorporació de noves pràctiques educatives que motiven l'alumnat i que ens donen a nosaltres, com a docents, l'oportunitat d'emocionar-nos participant en accions implicades.

Per a generar territoris propis des d'un currículum vibrant, hem de ser conscients dels patrimonis de l'educació artística, com a àrea de coneixement relativament recent, i cal

revisar la tradició que ens és pròpia al mateix temps que ens despullem de prejudicis opressors i valorem les necessitats actuals sense perdre de vista les possibilitats de futur. La pregunta de la qual partim revela la problemàtica que analitzem: ¿l'educació artística està en perill? Es tracta d'una preocupació basada en una insidiosa realitat. Si bé és lamentable haver arribat a una situació tan precària per a l'educació artística en l'educació formal, no podem perdre de vista que a hores d'ara l'activitat artística i educativa en els espais no formals està en una fase àlgida. Què hi podem fer? No serveix de res llepar-nos les ferides; el que hem de fer és analitzar quins punts forts tenim, quines mancances i detectar en què podem millorar. L'anàlisi que presentem comporta una mirada a tot allò que ja formava part del nostre capital simbòlic (el nostre patrimoni adquirit), de manera que construïm un futur basat en el que ens ofereix el panorama actual: el patrimoni que estem en condicions de conquerir per a l'educació en arts.

Introduïm el concepte de currículum vibrant des de la perspectiva que ens impulsa a millorar la relació dels docents amb l'exercici d'una pràctica activa, creativa, participativa i més innovadora de la docència. Es tracta d'un projecte en construcció, obert a reorientacions fruit de la posada en pràctica i que requerirà la incorporació de noves propostes. Està concebut per a implicar el professorat en l'estudi dels problemes i en la construcció de les possibles solucions. Una finalitat bàsica és analitzar, mitjançant una reflexió col·lectiva, qüestions clau del procés d'ensenyament i aprenentatge de les arts, amb propostes fonamentades per a contribuir a millorar l'educació artística des dels inicis. La idea de convertir en *vibrant* el sovint *anquilosat* currículum comporta mantenir els ulls molt oberts a cada novetat i incorporació, tant si estava prevista com si no l'esperàvem.

Reconeixem un fet fonamental, tant en relació amb l'aprenentatge de l'alumnat com en la formació del professorat: el ple aprofitament d'un corpus de coneixements i pràctiques exigeix que responga a problemes que els qui aprenen han tingut ocasió de plantejar-se. Per aquesta raó es promou des del principi la participació dels futurs docents en la construcció de coneixements que poden acarar-se amb les propostes prèvies. Volem convertir el quefer dels mestres i les mestres en una xarxa de vibracions constants i estructurar-la al voltant dels problemes que el procés d'ensenyament-aprenentatge suscita, lluny de la simple i inefectiva transmissió i recepció de coneixements o de les pràctiques convencionals.

Es tracta de desplegar un programa al voltant dels problemes que suscita l'educació artística, i el fil conductor correspon a un seguit de preguntes d'interès. Aquesta orientació de l'aprenentatge i de la formació permanent del professorat és recolzada per una abundant recerca que els últims anys ha mostrat l'escassa efectivitat que té transmetre propostes ja elaborades per a la simple aplicació. No donarem receptes perquè sabem que és ineficaç a mitjà termini; però suggerirem nous escenaris, de manera que cada docent se senti amb prou motivació perquè les previsions es desborden. Cal que el professorat participe en l'estudi i el tractament dels problemes i en la construcció dels coneixements i les propostes que puguin contribuir a la solució. Cal involucrar l'alumnat en problemàtiques i temàtiques que els siguin pròximes i que troben interessants. Hem d'apassionar-nos amb els temes amb els quals treballem. Ho hem comprovat: funciona si ens impliquem al màxim en el procés.

La participació no sols redundarà en una millor comprensió dels coneixements i les propostes, pel fet de respondre a problemes que els futurs docents han pogut plantejar-se, sinó que també farà possible una lectura crítica d'aquests coneixements i propostes, tant per a deixar patents les fonts emprades com per a facilitar l'accés a les aportacions d'altres autors i autores amb orientacions i punts de vista diversos. Hem d'aconseguir despertar l'interès envers la seua pròpia activitat educativa. Cada docent ha de sentir-se investigador, i per a fer-ho, les arts ofereixen un territori molt favorable. Amb professorat realment implicat en el seu quefer serà possible que, fent seues les noves temàtiques, transmeten expectatives positives i desperten en l'alumnat interès per l'activitat i la pràctica artística.

Cal una reorientació de l'educació artística que preveja la necessitat de formar una ciutadania responsable, preparada per a la presa de decisions i mamprendre accions urgents al voltant dels problemes als quals s'enfronta la humanitat. Una orientació de l'educació artística i la formació del professorat que s'ha vist reforçada al llarg de les últimes dècades perquè els educadors contribuïm a fer que la ciutadania adquirisca una visió adequada de la situació i de les mesures que fan falta per millorar-la, i que a més siguin protagonistes de la transició a una millora tant d'àmbit personal com col·lectiu. Les exigències d'interdisciplinarietat, transdisciplinarietat i propostes globals, en una perspectiva temporal àmplia, han d'impregnar el quefer dels professionals de qualsevol àrea, l'ensenyament de les diverses disciplines i l'educació ciutadana. No n'hi ha prou

amb una disciplina, cal un veritable canvi de paradigma que afectarà el conjunt de les activitats socials.

Volem contribuir a l'estudi d'aspectes fonamentals dels processos d'ensenyament i aprenentatge de les arts. I per això es proposa una pregunta clau: què necessita saber el professorat per a contribuir a una educació artística de qualitat? Això permet fer una reflexió didàctica que ajuda a posar en qüestió el que sempre s'ha fet, allò que ja ha demostrat les limitacions que té i, molt en particular, tenir en compte el que funciona bé, amb exemples de bones pràctiques, afavorint propostes crítiques i creatives que permeten connectar amb les adquisicions actuals de la innovació. Es tracta d'impulsar propostes que han de contribuir a despertar l'interès del professorat per la tasca a la qual s'han d'enfrontar perquè siga capaç d'engrescar els estudiants per les arts.

El conjunt de sabers i destreses a què ens referim ha de proporcionar una visió rica i complexa de l'activitat docent que reclama una recerca i innovació permanent. Això s'ha de destacar com un resultat positiu perquè converteix la docència en una tasca oberta i creativa. La complexitat de l'activitat docent ha d'esdevenir una invitació a trencar amb la inèrcia d'un ensenyament monòton i sense perspectives, per a aprofitar l'enorme creativitat potencial de l'alumnat. Es tracta d'orientar la formació docent com un quefer col·lectiu d'innovació, indagació i formació permanent, és a dir, com un procés d'impregnació en la cultura com el que es vol que empren després els alumnes. Per tant, és convenient analitzar com cal començar i configurar un curs, a fi de crear un clima favorable per a la implicació de l'alumnat i trencar amb la indiferència i el rebuig que alguns alumnes tenen per les arts. No perdem de vista que la mateixa paraula *art* de vegades és una mica aliena a l'alumnat, pel fet que considera les manifestacions artístiques com una cosa elitista o mancada d'interès.

Com es crea un clima favorable a la implicació? Es tracta d'un aspecte rellevant en qualsevol activitat i més quan, a vegades, una part de l'alumnat no sol estar molt interessat en l'estudi o la pràctica de les arts. No podem esperar que funcione presentant noves propostes, noves orientacions d'aprenentatge perquè automàticament es genere una actitud positiva. L'èxit de la innovació depèn de la creació d'un nou clima i de l'establiment d'un altre tipus de relacions entre professorat i alumnat, fins i tot un nou model de diàleg productiu que relaciona els alumnes entre si.

El rebuig actual de molts estudiants per la pràctica o el gaudi de les arts està sovint fonamentat, i constitueix una prova de la seua capacitat crítica que cal valorar i aprofitar. Per a aconseguir la implicació dels alumnes des del primer moment, els podem proposar que parlen sobre qüestions com les següents: quins aspectes de l'educació artística que heu rebut fins ara trobeu criticables i preferiríeu que no continuaren duent-se a terme? Què heu trobat a faltar en l'ensenyament de les arts? A quines qüestions us agradaria que es donara més importància? Es tracta d'una problemàtica que és convenient plantejar-se, perquè les respostes que dona l'alumnat a les preguntes formulades permeten traure a llum aspectes que responen a característiques millorables.

Entre les necessitats que hem d'abordar, hi ha la falta de participació de l'alumnat en les propostes, a causa d'un professorat poc motivat, de la manca de diàleg entre professorat i alumnat a l'hora de programar, o fins i tot a causa de la forma com s'avalua, que es considera subjectiva. Són possibles, per descomptat, altres estratègies per a començar a repensar el paper de les arts en el currículum. Es pot proposar, com a primera activitat, una bateria de preguntes com ara: quines grans preocupacions teniu? Quins suggeriments us agradaria fer? I incitar-los a expressar realment tots els seus dubtes, temors i desitjos. No basar-se en l'anàlisi crítica significa perdre l'oportunitat de valorar les idees de l'alumnat. Pensar simplement que el currículum es pot dur a terme sense una adequació als interessos conjunturals del lloc on impartim les classes és un error de càlcul que no pot donar bons resultats. Cada docent ha de ser capaç d'identificar els potencials que li ofereix el seu grup d'alumnes, l'espai on treballa i les xarxes d'interessos que pot crear amb col·legues o amb altres docents.

La idea d'establir compromisos explícits, tant per al professorat com per a l'alumnat, fruit de la negociació i de la recerca conjunta del millor funcionament, és atractiva per a l'alumnat i contribueix a crear un nou clima de corresponsabilitat. Es pot arribar a acords, com ara el compromís del docent de potenciar els aspectes més creatius i rellevants de l'activitat artística, començant per la discussió de l'interès i la importància dels temes que es tractaran, les aproximacions, la invenció d'hipòtesis, l'establiment de relacions entre diversos temes possibles, etc. Caldrà insistir en el respecte per la consideració que tenen aquests aspectes creatius, perquè contribueixen a una visió més adequada de les arts i llurs possibilitats educatives, expressives i comunicatives.

Visitem museus i galeries, anem a estudis d'artistes, convidem a classe creadors i creadores que ens parlen del seu quefer i de les seues idees. El compromís del professor de potenciar la màxima participació de l'alumnat ha d'aconseguir que siga coprotagonista del desenvolupament de la classe i que no quede limitat a actuar com a receptor o seguidor de consignes. L'alumnat ha de participar activament en els tallers, conscient de la seua responsabilitat. Cal deixar clar que aquesta idea de potenciar la participació de l'alumnat no sols respon a un legítim desig de protagonisme dels estudiants, sinó que constitueix un requisit per a la immersió en una cultura artística compromesa, en la qual la dimensió col·lectiva, és a dir, el treball en equip, l'intercanvi i la comunicació són característiques essencials de les intencions educatives.

Hi ha la possibilitat d'estructurar la classe en grups des del primer moment i potenciar la cooperació, les posades en comú i les sessions de debat. Una implicació, carregada de simbolisme, d'aquest protagonisme més gran de l'alumnat consisteix a fer que la presentació exclusiva del professor deixe pas a la de tots els protagonistes, que parlen de la seua història, que expliquen la seua narrativa personal, és a dir, que parlen dels seus interessos i preocupacions, de les dificultats experimentades en cursos anteriors, de les expectatives que tenen.

El professorat ha de treballar les tasques dels alumnes i donar-los suport a fi d'aconseguir que la immensa majoria aprenga i tinga èxit en les seues produccions i reflexions. I el compromís corresponent dels estudiants ha de residir en la perseverança, en la superació de les dificultats, conscients que tot aquell que treballa amb regularitat, disposant de l'ajuda del professorat i d'altres companys i companyes, arriba als objectius marcats. Una cosa absolutament factible com han mostrat nombrosos estudis que han qüestionat la concepció elitista que els estudis artístics tan sols estan a l'abast d'unes poques persones. Aquests compromisos són un replantejament radical de l'avaluació, que ha de deixar de ser un instrument per a constatar i discriminar i ha de passar a convertir-se en instrument de seguiment i regulació del procés per al conjunt de l'alumnat i el professorat.

Cal que els equips generen preguntes d'interès, relacionades amb la temàtica que es tracta en cada projecte. En definitiva, es tracta de tenir present que tan important o més que construir respostes és saber formular preguntes. Es tractaria de demanar-los que formulen

preguntes relacionades amb la temàtica del projecte. Aquesta activitat està pensada per a estudiants, però és important també que, com a docents, formulem qüestions d'interès que ens ajuden a presentar el contingut de cada experiència com a tractament de situacions problemàtiques d'interès.

Comencem reflexionant sobre com es comença un projecte, i en coherència amb això, cal parar atenció a com es tracta un tema, cal considerar quines activitats s'haurien d'incloure al començament d'una proposta concreta, cal proposar una reflexió necessària sobre l'interès de les situacions que es construiran i es treballaran. Tot això donarà sentit a l'esforç que ha de fer l'alumnat des del primer moment. És convenient, doncs, proposar situacions problemàtiques obertes a fi que l'alumnat pugui prendre decisions i familiaritzar-se així amb el que significa la formulació de problemes concrets.

Incidim en el foment de la participació col·laborativa, que en realitat forma part de la tradició de l'educació en arts, en què l'atenció s'enfoca sobre un aspecte sovint oblidat en l'educació artística i que està relacionat amb la formulació de problemes. Ens referim a la presa de decisions, tant pel que fa a la conveniència o no de fer un determinat projecte, tenint en compte les possibles contribucions i implicacions del projecte, com pel que fa a les condicions per a poder realitzar-lo. Cal estimular les propostes globals, la vinculació de coneixements i la consideració de diverses opcions. No amagar les preocupacions socials i de la comunitat sobre les implicacions d'un determinat procés artístic i afavorir la participació en debats humanistes i ètics.

Al llarg de tota la formació artística del professorat es proposa una reflexió col·lectiva al voltant de la importància de la cultura visual, de la necessitat de la formació d'una ciutadania responsable, preparada per a participar en la presa de decisions al voltant dels problemes a què s'enfronten les persones i les comunitats, com també dels obstacles que podem trobar i com se superen. Tot això requereix un estudi de diversos aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge de les arts, una anàlisi crítica i el plantejament de reorientacions i propostes amb exemplificacions per tal d'aconseguir una educació artística de qualitat. Els docents han de percebre que la didàctica ha proporcionat un marc teòric per al tractament dels problemes d'ensenyament i aprenentatge de les arts. Conèixer tendències com la recerca educativa basada en les arts serà molt beneficiós.

El currículum vibrant ofereix l'oportunitat de treballar nous conceptes, d'intervenir activament en els principis que se suposa que hem d'acatar, de les possibilitats que ens ofereixen les escales curriculars. Una mica de rebel·lia enfront dels esquemes caducs i les pressions administratives comporta valorar en positiu les fissures administratives i burocràtiques per les quals podem accedir a una reformulació creativa i trencadora del currículum a través de les arts i mitjançant l'educació artística. El fet de coordinar accions disruptives amb el mateix alumnat ens permet accedir a noves possibilitats d'acció. Si transmetem a l'alumnat aquesta passió per millorar l'educació artística en els entorns formals, amb la col·laboració dels àmbits no formals, podrem pensar que l'educació artística té un futur molt més falaguer.

Considere que les temàtiques sobre les quals el nostre discurs artístic i educatiu a l'aula han de ser interessants i, fins i tot, provocadores. Temàtiques emergents i trànsits per zones híbrides. Entre els temes amb què motivem l'alumnat destaquem conceptes com ara *por*, *guerra*, *pobresa*, *desigualtat*, *cos*, *dolor*, *afectes*, *mort*, *democràcia*. Quan aquestes qüestions ixen a l'aula generem espais molt porosos de participació. El mateix alumnat pot exposar les seues pors, els seus ideals i a partir d'ací generar una proposta artística. La gestació d'instal·lacions evita que se senten incapaços de realitzar-les. Les setmanes de reflexió i de creació de les instal·lacions són realment enriquidores. El fet d'exposar-les en públic estimula l'alumnat i produeix satisfacció. Sempre impliquem una artista dona i treballem amb ella a partir de la seua obra. Si elaborem un discurs sobre el cos, vist com a construcció cultural i des d'una perspectiva foucaultiana, tot això permet traslladar la problemàtica social a l'àmbit personal, un procés que naix des d'una primera reflexió sobre les possibilitats del llenguatge.

Aquestes temàtiques més atrevides, que de vegades són tabú dins el currículum de formació del professorat, l'alumnat les valora com una demostració que a través del llenguatge de l'art es pot parlar de diverses qüestions. També susciten interessants debats a l'aula, com en el cas de l'homofòbia o la transfòbia. Des de l'educació artística estem implicats en la defensa dels Drets Humans i de les minories dissidents. Aspectes com el gènere o la diversitat són d'actualitat i revelen a l'alumnat la perversitat del model heteropatriarcal, una de les causes que comporta el masclisme i que és el motiu principal de les agressions contra les dones. Com a docents tenim l'obligació d'impedir que continuen els abusos i les agressions, tant entre els més menuts com entre la població

adulta. Els abusos a menors sovint desemboquen en lesions a les víctimes, provoquen una cruel amenaça per a qui les pateix i, de vegades, fins i tot el suïcidi.

L'opció de treballar per projectes genera una estructura metodològica realment apropiada a l'aula d'arts. Si les temàtiques poden ser un revulsiu i les metodologies participatives una manera de funcionar de manera equilibrada, també els mitjans tecnològics que usem permetran que ens acostem amb més èxit als interessos de l'alumnat. Els videojocs són el terreny híbrid per excel·lència. La interacció, la velocitat i les estètiques que imprimeixen les imatges dels videojocs converteixen aquesta opció en un panorama riquíssim, d'alt voltatge i molt pròxim a les generacions més joves. No sols els videojocs, també la videodansa, els videoclip musicals, l'artivisme, la *performance*, l'activisme pedagògic, la fotoassaig i, fins i tot, les xarxes socials constitueixen territoris híbrids per on hem de transitar. Per a integrar totes aquestes qüestions, un dels temes que podem proposar és el de *la precarietat*. De fet, els models de convivència que provoca la pressió neoliberal ens obligarà a reaccionar des d'una economia de subsistència. En aquest sentit, les empreses creatives es revelen com una de les opcions que més atrauen la gent jove.

Valorant totes aquestes realitats, el que proposem és un model curricular innovador i més atent a les exigències actuals, una proposta que denominem currículum vibrant. Les característiques que determinarien el currículum vibrant són, entre d'altres, les de promoure un model curricular que integre les idees i propostes dels col·lectius implicats, un espai curricular que valore els factors de proximitat, les realitats de cada lloc, les problemàtiques socials, culturals i polítiques que el defineixen, un esquema curricular porós i obert, una proposta curricular que possibiliti un grau més alt d'adaptació a canvis i imprevistos, integradora i transversal, que siga eficaç per a crear ciutadania crítica.

Capítol 14. El treball per projectes a l'aula d'arts

Com a professor implicat en la formació de mestres, faig servir el treball per projectes. Per a dur a terme cada projecte partim de l'obra d'artistes dones actuals. L'alumnat crea una sèrie d'instal·lacions artístiques tenint en compte que s'hi poden incorporar objectes, pintures, fotografies i altres elements. Aquestes instal·lacions s'exposen o al mateix centre o en museus i centres de difusió cultural. Formem futurs mestres. En la manera de configurar les classes d'art ja no podem restar aliens a la implicació social, de la mateixa manera que no hem d'eludir el vessant digital dels fets. Però molt més enllà de pensar si hem de sentir-nos poc o molt pròxims a les tecnologies, més o menys apocalíptics o integrats, com diria Umberto Eco, el que cal és assumir el nostre paper com a intel·lectuals compromesos, en la línia del que defensa Henry Giroux quan apel·la a la formació de ciutadania crítica, un aspecte que hem d'incorporar al nostre llegat com a docents.

Els conceptes de què partim són constants en l'art del nostre temps i en el de qualsevol època, com la vida i la mort, l'amor, l'odi, el poder, els drets humans, l'educació, el cos, etc. L'alumnat de magisteri no té previst dedicar-se a la producció artística ni tampoc al comerç amb obres d'artistes, però sí que pot convertir l'art en una eina capaç de generar grans satisfaccions pedagògiques. Els animem a usar l'art com a argument educatiu, com a força capaç de revolucionar la societat, com a alè que inspira els canvis i les millores socials.

La importància d'emprar temes atractius i escenaris alternatius

Les instal·lacions del projecte "La mort" es van exposar al Museu de Ciències Naturals de València durant tres mesos. Un total de divuit instal·lacions artístiques realitzades per alumnat de Magisteri transmeten la idea de la mort que ha representat el mateix alumnat universitari amb les seues idees i reflexions. Per tal de difondre la mostra mitjançant imatges, animem el públic a fotografiar-se davant de les peces, que es facen autofotos i que envien el missatge a través de les xarxes amb l'etiqueta #ViureLaMort. Aquest contacte amb les tecnologies permet donar publicitat a l'exposició, alhora que s'aconsegueix que la gent parle d'un tema tabú com és la mort. El 18 de maig del 2018, per celebrar el Dia Mundial dels Museus, el lema era "Museus hiperconnectats, nous enfocaments, nous públics", des de l'Ajuntament de València es va proposar al nostre alumnat de Magisteri que donaren explicacions al públic assistent al museu. Les sessions

van funcionar de manera positiva i possibilitaren així que els estudiants parlaren amb públic de totes les edats i que explicaren en directe les seues propostes.

Amb l'exposició #ViureLaMort es fomenta una curadoria educativa que consisteix a convertir el museu en un experiment educatiu des de les arts, cosa que reivindicuem des del grup Creari i que ahora comporta haver emprat tant els recursos de les artografies com de la recerca educativa basada en les arts. No sols el professor assumeix els rols d'artista, investigador i docent durant tot el procés, sinó que, a més, l'alumnat s'implica investigant des de la seua pròpia posició com a creador.

La col·laboració amb museus i altres entitats

Defensem la curadoria educativa apel·lant al que ja defensava Irit Rogoff fa anys en el seu cèlebre article *Turning*, estimular un model d'exposicions en museus que afavoreix la part educativa de la proposta, sense caure en l'efecte curricular que sol determinar aquestes mostres presentades en museus. Incitant l'alumnat a apropiarse l'espai del museu afavorim una nova relació amb aquesta institució en què les instal·lacions adquireixen un nou valor. Com que es tracta d'educadors en formació, i no d'artistes o historiadors, la seua mirada ens acosta als interessos docents. Es tracta que, agitant la seua consciència i possibilitant que reflexionen sobre els seus propis interessos, es potencie el valor del patrimoni que pertany a aquests futurs docents.

Amb cada nou projecte s'aconsegueix superar un seguit d'etapes de preparació i execució, s'elaboren idees i es munten instal·lacions artístiques. Tot això amb la participació de dones artistes que ens donen suport amb consells i col·laborant activament en el procés. Tradicionalment havíem assistit a un intens debat sobre les metodologies, en tot el que feia referència a noves propostes curriculars per a l'educació artística. Considerem que aquest debat ha d'incloure també les temàtiques sobre les quals elaborem el nostre discurs docent, i més encara si es tracta d'art i educació artística. Si som capaços de combinar les propostes de futur anant més enllà de la qüestió metodològica, podem obrir nous camins curriculars en els quals l'educació artística i l'acostament a les imatges com a font de coneixement i transmissió de sabers i valors estarà molt més impregnada d'innovació. I podrem, d'aquesta manera, continuar assolint avanços en el nostre paper com a docents d'educació artística.

Les temàtiques ofereixen possibilitats d'acció sobre l'entorn i la història

Totes les reflexions que hem anat indicant ens porten a una observació d'una realitat precària de l'educació artística que ha de tenir en compte la pèrdua de presència de l'educació artística en els espais formals, l'actualitat d'activitats artístiques i educatives en els entorns no formals, la manca d'actualització de models en educació artística, la poca presència tecnològica en la docència en arts, la necessitat d'innovar en les temàtiques i en els models pedagògics que apliquem, la insatisfacció i la desafecció d'una part del professorat en arts, la falta d'interès de les administracions per l'educació en arts i, sobretot, estimar i ampliar el patrimoni de l'educació artística. Es tracta de trobar nous territoris per a habitar l'educació en arts.

Entre les característiques que defineixen el segle XXI en matèria de recepció estètica i de gaudi de les arts destaquem la presència de les alteritats (especialment els discursos creatius aliens a l'heteropatriarcat) i la lleugeresa en la transmissió comunicativa popular (el fort impacte de la dimensió virtual i dels accessos tecnològics per part de públic massiu). Assistim a un seguit de ruptures i trànsits que van reconfigurant els territoris de l'art, de l'estètica, de l'educació i, per descomptat, de l'educació artística. Hem passat d'un model en què predominava el rol de l'artista creador a una nova realitat en la qual urgeix tenir en compte el paper del públic usuari i compromès. Això ha provocat una tendència a la reconversió dels nostres interessos, especialment per als qui ens dediquem a l'educació artística. Passa una cosa semblant pel que fa a comportaments ideològics i polítics.

Les noves realitats que ha afavorit l'entorn en línia van redibuixant moltes qüestions que fins fa ben poc semblaven inalterables i inamovibles. Un exemple d'això és la mateixa essència del concepte de patrimoni, i més concretament la configuració del museu com a institució. Recórrer la història de la representació de Sant Sebastià en els nombrosos exemples dels museus del món comporta entendre la mirada de l'art pel cos humà en diverses èpoques i tradicions. Fins i tot analitzar els elements invisibilitzats per part dels museus pot ser un memorable exercici d'aproximació als tabús tradicionals. El cos humà és una de les imatges més atractives que pot haver-hi, i l'art en dona fe, perquè la figura humana és l'element per excel·lència de la representació en les arts, en totes les èpoques, en tots els estils i modes. La història de l'art és en bona part la història de la representació del cos.

Volem revisar els aspectes tradicionals de la relació entre els museus i les opcions educatives, tenint en compte que en l'actualitat molts museus ja no se sustenten en una realitat geogràfica, sinó que formen part de l'entorn en línia, és a dir, es tracta de museus que existeixen a Internet com a entitats que mantenen la seua estratègia dins dels paràmetres de la realitat virtual. Aquests museus també compleixen els requisits del concepte encunyat per l'ICOM, però, a diferència dels museus convencionals, no hi ha un espai geogràfic on se situen, sinó que opten per oferir serveis a través de la xarxa.

L'any 2015 va nàixer el Museari com un nou concepte de museu. El Museari es va presentar a les sessions del Congrés Internacional de CECA ICOM celebrat a Washington el setembre del 2015 amb el títol Museum Education and Accessibility: Bridging the Gaps, on es va presentar la ponència "Museari. An online museum about sexual diversity". I és que entre els continguts definitoris del museu destaca la defensa dels drets humans, especialment tenint en compte la diversitat sexual, i dóna suport a les reivindicacions dels col·lectius LGTB. És també un espai de recerca sobre educació artística i història. Els mateixos creadors del Museari exposen a través de les sales del museu els seus principis, els objectius i els interessos que predominen en la història fundacional d'aquesta institució virtual d'àmbit cultural i educatiu. Com que es tracta d'un escenari innovador, l'acció del Museari és doblement arriscada. D'una banda ens mantenim en una posició que segueix els esquemes universalment acceptats, perquè és un museu en línia. D'altra banda, arisquem a tots els nivells perquè els objectius principals del Museari són la promoció de l'educació artística i de la història com a instruments fonamentals per a la defensa dels drets humans, incidint en el respecte a la diversitat sexual. El museu també potencia la producció artística, humanista i científica dels autors que tracten sobre les diverses temàtiques prioritàries del museu.

Cada any es dissenya un programa d'activitats. En aquesta programació destaquen les exposicions compostes per les obres triades per cada artista participant. Després del llarg camí recorregut, ja són centenars les obres d'art que els usuaris tenen a l'abast quan visiten el Museari, un museu que opta per la trobada amb els altres museus del món.

Qualsevol element dissident és atacat per la coreografia estàndard, que és en realitat un esquema inconcebible, perquè ningú no està exempt d'alguna diversitat, visible o no. Les

autoritats educatives, religioses, institucionals en general i, per descomptat, els individus organitzats en grups de pressió, tendeixen a respondre de forma contundent a qualsevol símptoma de dissidència. Un indicatiu de debilitat per part d'una persona diversa ja comporta una primera possibilitat de risc als atacs, cosa que es converteix de manera gairebé imminent en assetjament i persecució. Com a docents, hem de posicionar-nos sempre al costat dels qui pateixen pressions, de les víctimes, dels qui només volen fer visible la seua diferència. I tenen dret a fer-ho.

Capítol 15. Arguments creatius des de la dimensió social

Malgrat les tendències més líquides en què estem instal·lats, tal com va defensar Zigmunt Bauman, la veritat és que les tensions continuen, i això és en part pel model d'economia neoliberal en la qual ens trobem immersos. Volem celebrar l'empenta de mirades que provenen dels feminismes, de la diversitat LGTBIQ, de les posicions afroamericanes, de la diversitat funcional i de tot pensament altre. Les diversitats ens donen l'oportunitat de redescobrir el món com a conjunt de llocs diferents, però sempre aptes per a l'aprenentatge i el respecte.

Les dones, la meitat de la població humana, demanen més respecte i més presència en tots els àmbits socials. Aquesta problemàtica, que és històrica, ha adquirit els últims anys una presència global important que ha fructificat en moviments impressionants i en accions que es despleguen arreu del planeta. També les minories LGTB lluiten per erradicar el masclisme i per construir una societat molt menys estricta i castradora en qüestions de sexe i gènere. Així les coses, el sistema educatiu no pot restar aliè a totes aquestes emergències.

Una qüestió que ens preocupa especialment en relació amb els avanços socials és la defensa dels drets de les minories. Pensem que l'educació artística és un bon escenari d'acció per a dur endavant millores en aquest sentit. Per això, i de manera especialment intensa en matèria de diversitat LGTB, participem en nombroses iniciatives a través de les quals defensem els drets humans i el respecte per les minories. Totes les diversitats han de ser ateses de manera conscient, des de les diversitats funcionals fins a les culturals, les religioses, les econòmiques i socials, totes requereixen una atenció educativa especial. Totes són importants. Pensem que els avanços que s'aconsegueixen al llarg de molts anys, es poden perdre en poc temps. Però això mai no ens ha d'empènyer al desànim. Destruir és molt fàcil, construir costa. L'important no és qui té el poder, sinó com resistim.

Com a persones implicades al màxim en la lluita pels drets dels col·lectius desfavorits, ens sentim molt enfortits moralment i anímicament per aquesta lluita, la qual cosa vol dir que no perdem de vista en cap moment la importància del conjunt de diversitats, que són al cap i a la fi la màxima riquesa que posseïm com a éssers humans, i en el nostre cas com a educadors. Volem atendre tant a la formació inicial com a la formació permanent de

docents. Tenim una immensa confiança en les persones que es dediquen professionalment a l'educació perquè constitueixen un col·lectiu tremendament capaç que porta a terme el seu quefer docent des d'una situació que sovint és precària i poc valorada. Aquesta és una altra consigna que no hem d'oblidar mai: cal esforçar-se per millorar la situació dels docents en tots els sentits. Mentre ens esforcem per donar forma al temps de manera gairebé exagerada, el temps ens ofereix la fascinant possibilitat d'entendre'l com un trànsit constant.

Els territoris lúdics de la ironia com a lloc d'empoderament

Defensem la ironia com un lloc privilegiat per a treballar a l'aula d'art sobre qüestions difícils o complicades. És irònic pensar que podrem canviar el món sense canviar nosaltres abans. Al final, per a reconèixer-nos a nosaltres convé inicialment reconèixer l'altre. Aquesta trobada amb l'altre requereix formació, mediació, recerca i creació. A fi de poder avançar en aquesta trobada amb les alteritats, animem tot el professorat a investigar les aproximacions entre els processos de creació col·laboratius de l'art contemporani i les repercussions en el camp de l'educació artística de manera efectiva i creadora, que treballi amb projectes i pràctiques que generen llaços afectius envers els espais, llocs i moments de trobada amb l'alteritat.

Creiem en el potencial creatiu de la docència, i per això indaguem en maneres i possibilitats de pensar i fer des de l'art en la contemporaneïtat, i col·laborem amb totes les persones implicades en cada acció per a aprendre junts a pensar i practicar mitjançant processos d'ensenyament i aprenentatge més oberts al diàleg i la col·laboració. En aquest mateix sentit, reconeixem la importància de les relacions entre l'escola, el seu espai urbà i les històries de vida dels estudiants.

Les noves estètiques conviden a la participació, i en aquest sentit, les metodologies que van proposant els qui teoritzen en el camp de les ciències humanes i l'art tenen en compte la demanda cada vegada més gran d'un art implicat amb la seua realitat social. Mitjançant l'art participatiu, els artistes incorporen les seues idees valent-se de procediments que integren com a element fonamental la participació de l'altre en l'elaboració de les seues obres, un procés recurrent per a determinats enfocaments de la producció artística contemporània. Recórrer junts el camí de cada projecte comporta investigar a partir de possibles llaços entre les dimensions artística i educativa. A aquest efecte, cal organitzar

accions artístiques i pedagògiques amb estudiants. A partir de metodologies de recerca que consideren l'altre com a part integradora, des de la recerca participant, la recerca-acció, les artografies, treballem en la perspectiva de fomentar pràctiques artístiques i educatives en què la trobada amb l'altre constitueix un factor decisiu.

Les metodologies experimentals apelen a altres espais i maneres de fer art i educació. Un dels espais més propers a aquestes metodologies és el de la col·laboració. Comprovem que amb aquests recursos es possibilita la interacció de veus, marques i identitats dels qui construeixen les seues formacions i creacions. És fonamental en aquest procés que la formació no excloga allò que cadascú té de més valuós en la construcció del coneixement, que és el sentit de pertinença davant del que cada persona construeix. A aquests efectes, és important que cada participant es reconega en la seua parla, en el seu cos, en la seua acció i en el seu lloc al món. Concebem la formació com una dimensió que considera el subjecte que aprèn com a punt de partida dels processos d'aprenentatge.

Aquesta perspectiva de col·laboració i participació ens esperona en la construcció de projectes i indagacions, perquè som conscients de la necessitat de pensar en altres formes de fer educació, de manera que la formació pugui acostar-nos a zones creatives i poroses, atmosferes que ressonen com pressentiments en el mateix educador, que converteixen el docent en autor dels seus propis mètodes i en impulsor de les seues pràctiques. Concebre d'aquesta manera la formació és, en certa manera, oferir al subjecte que aprèn maneres de restituir les seues pròpies marques, de tenir en compte la seua història, i a partir d'ací entreveure els possibles continguts pertinents a l'àrea de coneixement en què treballa.

La formació de docents davant de l'emergència de noves inquietuds

Formar futurs mestres comporta implicar-se en la realitat actual. Les problemàtiques socials exigeixen una anàlisi i un tractament acadèmic per part dels qui som responsables de la formació universitària. Però també és un al·licient per a tot el professorat de primària que vol innovar en art i educació. Per aquest motiu, les emergències de tipus social i cultural requereixen un posicionament clar que impulse la detecció de problemes i que cree solucions. En aquesta línia de reflexió i d'acció anem fent propostes en què l'esperit de reivindicació social i ciutadana s'uneix a la nostra tradició de potenciar la creativitat i la comunicació. Per a poder conèixer nous dispositius formadors disposem de treballs de recerca, revistes internacionals especialitzades, congressos nacionals i internacionals i

grups de recerca que ens permeten afirmar que des de fa unes quantes dècades, l'educació artística s'ha configurat com un territori amb identitat pròpia, situat exactament en la intersecció entre els problemes de les arts visuals i els problemes educatius que se susciten actualment, impregnats de noves necessitats, necessitats que no es poden solucionar amb les estratègies del passat.

Hem parlat més amunt sobre models de recerca viva que generen una trobada a través de comprensions, experiències i representació artístiques i textuais. En les artografies, el subjecte i la forma de recerca estan en canvi constant perquè els esforços es concentren a millorar la pràctica, a entendre la pràctica d'una perspectiva diferent i a usar les seues pràctiques per a influir en les experiències dels altres. Si desenvolupem projectes sobre l'aprenentatge de l'art des d'una perspectiva dialogada i relacional, estem en condicions d'incloure els estudiants directament en la pràctica. A més de recórrer a les metodologies artístiques, farem valdre obres de determinats artistes que guarden en les maneres d'elaboració la necessitat de la presència i la trobada amb l'altre, tot comprnent el procés com a creació i, per tant, com a formació.

En la gestació de l'art contemporani que funciona amb processos col·laboratius, l'obra no entra necessàriament en el cànon establert d'objecte artístic, l'actitud davant del món pot tenir un altre valor estètic, i aquesta permuta d'intencions és fruit de la unió entre recerca, formació, mediació i creació. Hi ha el desig d'unir totes aquestes dimensions a través d'una determinada actitud davant de la vida, de manera que comuniqui positivament territoris de l'art i de l'educació. Fins i tot la nostra actitud davant del món i les problemàtiques de l'educació podria ser considerada actitud artística o estètica.

En la trobada amb l'altre és fonamental reflexionar sobre l'espai, perquè la dimensió espacial es comprèn des de la perspectiva del concepte de camp ampliat, buscant maneres d'intervenció, entenent i identificant les relacions existents en determinats espais i com la trobada amb l'altre pot resignificar-se. D'aquesta manera, una de les metes consisteix a pensar i trobar l'altre en el seu espai. Actuar des de perspectives en què l'educació, l'art i la recerca siguin menys rígides ens permetrà distanciar-nos de veritats úniques, models o referències. Aquest propòsit requereix que ens situem d'una altra manera respecte a les nostres concepcions i actituds, que redimensionem el que es refereix a l'acte d'educar, formar, investigar i al mateix concepte del que actualment podria ser art. Proposar noves

perspectives per a la formació d'educadors a través de la unió entre recerca, intervenció i creació requereix mirar les noves construccions del pensament sobre l'art, principalment sobre allò que anomenem art contemporani.

El context social esdevé un camp continu d'indagacions, favorable a la interacció, apte per a generar processos de relació. Aquestes premisses van en la línia de les idees de Paulo Freire pel que fa als processos educatius. L'estètica connectiva busca establir relacions amb l'altre, de manera que el fa visible per a si mateix i per als altres. Actualment ja no s'entén la figura de l'artista com un personatge reclòs en un espai d'aïllament. A diferència del que significava exaltar el mite del geni o talent artístic, ara fem servir actituds imbuïdes de sentiments d'unió, fraternitat, de dependència i interconnectivitat. L'art guanya vida i sentit en la mesura que aquestes relacions conquisten el seu propi espai, i en la mesura que rescatem el valor social dels processos creatius.

Aquesta perspectiva de col·laboració per a la creació artística genera obertures significatives cap a l'altre, que en realitat és part de nosaltres, en la mesura que som part d'un tot. Hi ha també un sentit profund de respecte i acceptació de l'altre, pel fet que les realitats de cadascú també tenen riquesa i motivacions pròpies. L'art relacional té com a focus d'atenció la preocupació per les relacions humanes en l'art, l'artista amb el seu entorn i amb el seu públic. L'art relacional tracta l'esfera de les relacions humanes i del seu context social més que l'afirmació d'un espai simbòlic autònom i privat, afavoreix pràctiques artístiques que prenen com a punt de partida el camp de la interconnectivitat. Més que pensar en la producció d'art, és important acceptar que buscar mitjançant la recerca artística significa entendre fins a quin punt s'interrelacionen les dues produccions i, també, com poden ser reinventades.

Insistim en la necessitat d'impulsar temàtiques poderoses i atractives a fi de captar l'atenció i l'interès de l'alumnat, i evidentment perquè el professorat de primària dispose d'estímul importants a l'hora de plantejar les seues tasques educatives des de les arts. També hem proposat un nou escenari curricular que anomenem currículum vibrant, una proposta basada en interpretacions molt més generoses i obertes sobre les possibilitats de les nostres rutines educatives. Tot això es pot articular si som capaços d'instaurar un ambient col·laboratiu a l'aula, la qual cosa encaixa amb el repte de crear universos propis

des d'on s'encadenen accions creatives i innovadores que conduiran a una presència més gran de l'art, amb la incorporació de l'educació en valors i, sobretot, del respecte per les diversitats.

Capítol 16. Museus, pedagogies fluides i mediació educativa

Els museus han hagut de reconsiderar moltes de les seues estratègies tradicionals a fi d'implicar-se amb més intensitat en el teixit social i en les necessitats actuals. Però el problema perdura perquè els museus continuen lluny de les necessitats de la gent. Fins i tot els museus de recent creació mantenen elements estructurals que els emparenten amb els museus de sempre. L'inconvenient que impedeix l'evolució de la institució museu (d'art) és que pràcticament tot resideix en el mercat de l'art, en l'obra d'art com a negoci especulatiu. Al segle XV, entre les activitats més lucratives i especulatives hi havia els préstecs de capitals i el comerç de la seda. Des de fa molt, l'art s'ha convertit en un dels mercats especulatius que més beneficis ràpids ofereix. Actualment és més fàcil assaborir accions artístiques als museus de ciències o als museus d'història que als denominats pròpiament museus d'art. L'art és un negoci quan es concep des de la perspectiva del mercat de l'art, perquè es converteix bàsicament en espectacle o, senzillament, en disbarat. I aquesta exhibició maniquea de poder només beneficia uns pocs. Aquest és el problema, que l'art dels museus acaba convertint-se en una demostració de poder i autoritat d'un determinat sector empresarial.

Rebel·lar-se contra aquesta realitat és temerari, però és descoratjador no intentar-ho. Davant de les demostracions d'ostentació i poder, la nostra resposta pot ser la ironia, el gaudi, la reflexió, la recerca de nous sentits, l'apropiació, la desafecció, les noves lectures, la usurpació, la rebel·lia, etc. Disposem de moltíssims arguments creatius per a fer front al poder instituït. L'art de les elits, l'art dels museus, és un mirall del poder i un retrat clar de la seua supèrbia. No hem d'impressionar-nos davant d'aquestes manifestacions del privilegi d'uns pocs. Ben al contrari, podem optar per gaudir de tot això i, després, reinterpretar-ho segons els paràmetres que ens interessin.

Podem ser rebels; paga la pena. La indomabilitat no té límits. Ens hem de sentir lliures intentant no encaixar en modes, ni en tendències ni en criteris d'encasellament. Això té un preu, una cosa que va saber expressar molt adequadament Erich Fromm. Però aquest preu el podem assumir amb enorme alegria i obstinació. La desobediència a les imposicions adquireix matisos dramàtics quan no s'entén com un posicionament inestable. L'obediència constitueix aparentment comoditat i confort, però es transforma en reclusió inevitable si no ens pronunciem clarament en contra de les regles castradores.

Les revolucions que realment reïxen són silencioses; en aquest sentit som nosaltres qui decidim les nostres particulars desobediències.

Arribats a aquest punt, el professorat es deu preguntar quina relació té tot això amb les seues classes i amb la possibilitat d'incloure l'art en les tasques escolars. Responem a la pregunta amb total transparència: la llibertat es guanya i la llibertat es construeix. Un mestre ha de tenir completa llibertat per a introduir l'art en les seues classes. L'art no és sols allò que ens mostren les obres dels museus (que també), sinó aquelles accions que ens permeten acostar-nos a les nostres pròpies realitats injectant materials visuals que formen part del patrimoni artístic de la humanitat. Quan una mestra reflexiona amb l'alumnat sobre una certa qüestió, el fet d'incorporar al procés coneixements sobre art i promoure activitats artístiques repercuteix positivament en la pràctica docent. És bo que l'alumnat conega l'obra de grans artistes, la que es pot veure habitualment als museus, però també val la pena anar als tallers d'artistes locals a fi de suscitar a l'aula dubtes i preguntes. I sobretot recomanem convertir els espais educatius en entorns creatius d'immersió artística. Pensem que la mediació educativa és una tasca que han de fer conjuntament els educadors de museus i les mestres d'escola.

Qüestions de gènere i diversitat que podem aprendre als museus

Els museus són també llocs de la memòria perquè produeixen i configuren relats sobre la història, l'art, la política, la ciència i la societat, cosa que fan visibletzant unes certes qüestions i ocultant-ne d'altres. Des del moviment feminista, des de les dissidències LGTB i des de diversos posicionaments teòrics i activistes, hem assistit a una revisió dels principis patriarcals i de marcat caràcter androcèntric que han sigut aclaparadorament hegemònics en els relats dels museus fins pràcticament a l'actualitat. Aquesta classe convencional i rànica de proposta museística ha deixat fora del discurs oficial les dones i els col·lectius diversos, a més d'invisibletzar les alteritats que representen la negritud, les cultures originàries, les cultures oprimides i qualsevol altre tipus de població tradicionalment vinculada a les marginalitats i les dissidències.

Aquesta situació, que ve de molt lluny, és debatuda i combatuda pels feminismes i les opcions teòriques i activistes dels col·lectius LGTB, fins i tot per totes aquelles col·lectivitats marginades en el relat oficial dels museus. En nombrosos centres i institucions comença a haver-hi una nova mirada sobre i des de les perspectives de gènere.

Les polítiques culturals han animat aquesta tendència, si bé s'avança de manera molt lenta perquè és complicat i difícil trencar amb una tradició de segles que molta gent dona per vàlida i insubstituïble.

Una bona part dels esforços que es fan des dels principis feministes en relació amb les narratives dels museus s'han centrat a reivindicar més presència de dones artistes i de creadores en general en aquestes institucions. També hem pogut comprovar que altres pràctiques expositives i educatives han implementat teories i pràctiques feministes alhora que recorrien a principis *queer*. Sobretot s'intenta recuperar la vida i l'obra de les dones que van ser eliminades sistemàticament del discurs oficial de la història. Aquesta línia d'actuació es basa en la reparació de la memòria i dona més visibilitat a les dones, cosa que, d'altra banda, impulsa la legislació i l'aplicació de la llei. Especialment durant aquests últims anys, hem assistit a un gran suport de la ciutadania a la igualtat entre homes i dones, en part perquè hi ha la necessitat de resoldre aquesta injustícia social.

La insistència en la recuperació de la memòria femenina està relacionada amb la poca atenció que s'ha prestat en la història al quefer creatiu fet per dones. Per això, des de fa poques dècades s'està intentant pal·liar aquesta indiferència històrica. En la majoria dels casos s'intenten recuperar personatges il·lustres que, com a dones, van tenir poques oportunitats de ser més conegudes. Aquesta estratègia va ser majoritària en moltes disciplines, i de manera especial en la recuperació d'artistes i dones creadores en general. L'intent de reparar aquesta memòria col·lectiva es basa en la reivindicació política d'aconseguir la igualtat de gènere. Diversos estudis d'educació en museus deixen palès l'efecte negatiu que provoca no disposar de referents femenins en les col·leccions exposades en institucions, perquè contrasta fortament amb la immensa presència de noms d'homes en les col·leccions.

Si els més menuts creixen veient només obres d'artistes homes com una cosa que realment té valor, llavors es genera una reacció en negatiu sobre el que hagen pogut fer o no les dones, perquè senzillament no hi són, no són visibles. Això acaba incidint en el valor (o no) que té allò que facen les nenes. Pel fet de tractar-se d'un treball amb menys valor, ja que als grans espais (museus) en què es ratifica la validesa del patrimoni només apareixen noms en masculí. Això és extraordinàriament cridaner quan es parla als més petits de les dones que es van fer passar per homes a fi de poder difondre el seu quefer (pintores,

escriptores, científiques en general). L'esforç de recuperació de les coses que han aportat les dones al llarg de la història ha de sumar, d'una banda, la recuperació de figures extraordinàries que van ser silenciades, però també la valoració d'oficis propis de l'activitat de les dones que fins fa poc s'han considerat de menys rellevància.

Una altra qüestió que cal tenir en compte és la possibilitat de fer una anàlisi de les formes amb què s'han representat habitualment les dones als museus, juntament amb la reparació de la memòria històrica. El paper de les dones en bona part de les narratives visuals ha sigut el de musa o model, a partir de la qual (la imatge de la dona, tant vestida com nua) s'han gestat pintures, escultures, fotografies, dibuixos, gravats i tantíssimes peces catalogades on la dona és simple referent. Això comporta la construcció d'un model concret de representació: la dona posa (estat passiu), l'home fa (acció creativa). Aquest plantejament de contrast entre home-dona, actiu-passiu, masculí-femení és el que constitueix insistentment la marca de gènere que obstaculitza qualsevol avanç en un altre sentit. Hem d'entendre que totes aquestes accions que persegueixen més visibilitat de les creacions dels altres (dones, col·lectius LGTB, cultures originàries oprimides, negritud, alteritats dissidents) solen estar revestides d'intenció crítica, i això comporta trencar amb els models i esquemes de representacions de la masculinitat i de la feminitat tal com s'han entès fins fa ben poc.

Més que noms de dones en les col·leccions del museu

Totes aquestes qüestions de caire reivindicatiu han de lluitar per fer-se visibles en un món forjat a força d'imposicions, un món on destaca l'obsessió per reprimir el cos i els desitjos. Tot està molt regulat pel tipus de conductes que es consideren adequades, i això repercuteix en una opressió constant sobre els cossos que no són reglamentaris o que no corresponen a un esquema preconcebut i molt assimilat socialment. El fet de ser gras o grassa ja és un estigma que marca la infància de moltes xiquetes i xiquets que no responen a l'estàndard d'acceptació. Però també ser sord, cega, coixejar o tartamudejar.

Entre els signes de canvi que detectem quan observem les accions innovadores en les lectures dels museus, mereixen especial atenció les noves formes de representació de les dones i els grups diversos. Arran dels nous miralls personals i socials en què ens observem, apareixen mirades feministes i *queer* centrades en el debat identitari de gènere. L'anàlisi d'aquesta classe de manifestacions no se centra en el paper de la dona, sinó en

els límits de les categories home-dona, i assenyala les relacions de poder que s'estableixen entre si i els problemes que això genera. Es tracta, per tant, de qüestionar els estereotips, els rols i les identitats de gènere normatives a través de l'estudi i l'observació del cos i la seua imatge. No perdem de vista que per a redimensionar la història i el paper de les alteritats als museus no sols cal afegir noms de dones al relat oficial i hegemònic, sinó que s'han d'abordar seriosament les causes de perpetuació de les absències i les desigualtats.

Quan una mestra arriba al museu amb el seu grup d'alumnes, pot optar per observar allò que passa o bé intentar establir paral·lelismes amb les seues necessitats com a docent implicada. Un mestre forma part intrínseca del grup que assisteix al museu per a l'activitat; per tant, no se l'ha d'excloure de les accions que s'hi duguen a terme. El mestre o la mestra no ha de ser especialista en art, perquè es tracta d'un generalista i el seu paper no és el de relatar discursos propis de la història de l'art, sinó el de professional de la pedagogia que exerceix com a educador. L'empremta que pot deixar en l'alumnat la visita al museu estarà molt d'acord amb l'interès que tindrà el museu respecte al grup, del qual forma part el docent que el visita amb els alumnes. Una visita es revelarà com una activitat fructífera si el docent se sent atès per qui s'encarrega de la mediació al museu.

Tenint en compte que la majoria de docents de l'escola són dones, el fet d'invisibilitzar la mestra que arriba al museu amb els alumnes és una mostra més de la poca atenció envers la realitat majorment femenina de l'espectre educatiu. En aquesta mateixa línia argumental, crida l'atenció que el nombre d'obres d'art fetes per dones que s'exhibeixen i es conserven als museus siga molt baix, per això mateix les accions educatives que focalitzen l'atenció en l'autoria femenina fan una aportació limitada al problema, perquè en última instància, les obres seran sempre poques en relació amb el conjunt. Si volem integrar les dones en un discurs de l'art basat en les obres exposades, no eixirem del pas, perquè l'absència i la mala conservació de les obres fetes per dones és la regla general que marca el discurs tradicional de les col·leccions.

Accions integradores i relats de vida en les pràctiques pedagògiques

Amb la intenció de revitalitzar la construcció de la quotidianitat i reflexionar sobre el context en què es desplega el quefer docent, l'ús de les narratives personals esdevé una oportunitat per a conèixer-nos a nosaltres mateixos i, al mateix temps, reconèixer el

potencial transformador que té l'art per a la nostra societat. A partir d'aquest context afavorirem l'estudi de la posició del mateix professorat, i per a fer-ho és necessari veure i percebre la situació tal com el professor l'observa, determinar-ne el sentit en termes del significat que té per a ell. El relat de vida professional de cada docent es converteix en eix articulador, en narrativa de l'experiència, en relat viu. Aquest relat posseeix pautes i formes de construir sentit, a partir d'accions temporals personals, mitjançant la descripció i l'anàlisi de les dades biogràfiques. Una narració permet la comprensió de la complexitat perquè mostra conflictes i dilemes presents en la seua vida.

La narració permet obrir possibilitats de comprensió per a valorar la riquesa de les experiències, amb la vinculació del coneixement que naix de la mateixa acció docent. Els relats de vida permeten accedir a la quotidianitat, a les vivències en contextos determinats, capten la veu dels actors socials per a convertir-los en el centre d'interès per a la interpretació. Es caracteritza perquè presenta l'experiència com una descripció d'intencions, mitjançant fets que ocorren en temps i llocs diferents, i valora així les narratives biogràfiques com a mitjans privilegiats de coneixement. La construcció d'una biografia parteix de les vivències i es construeix des de la coherència entre les contradiccions i la seua ubicació en el context social. El relat de cada individu és més que una història singular, perquè es constitueix com un relat col·lectiu. Els nostres museus haurien de tenir en compte aquestes narratives, especialment quan parlem de docents que exerceixen la professió ara mateix.

Els relats de docents expressen la consciència que tenen els subjectes dels seus propis processos de canvi en la vida professional. Aquestes narratives personals ens ofereixen un recorregut a través dels fets tal com els han viscuts les persones implicades, i permeten així visualitzar les estratègies en les pràctiques pedagògiques dels subjectes. Considerem que és important entendre la vida de les persones, la forma com lluiten i s'enfronten al món. Les experiències particulars de les persones recollides a través de les històries de vida representen la possibilitat de recuperar els sentits, vinculats a les experiències viscudes, i això ens ofereix la possibilitat de trobar significats també en el pla íntim, cosa que comporta un desafiament per a entendre el context social en què sorgeixen, transcendent des de l'àmbit particular cap a una construcció d'un saber pròpiament social. Aquesta mirada del coneixement social a partir de la subjectivitat permet considerar els

relats com una expressió d'importants dimensions sobre experiències viscudes que configuren la construcció social de la realitat.

L'expressió *relat de vida* apareix com una nova forma de concebre la *història de vida*, perquè aquest terme tenia l'inconvenient de no distingir entre la història viscuda per una persona i el relat que ella podria fer de la seua història a petició d'un investigador, en un moment determinat de la seua vida. Els relats de vida han permès enriquir una dimensió diacrònica com a configuració de les relacions socials en el seu desenvolupament històric. L'oportunitat que ofereixen els relats de vida consisteix a indagar en la comprensió dels fenòmens socials des de la complexitat i la subjectivitat. Quan es tracen relacions de pràctiques pedagògiques, els relats del professorat poden llançar aquesta mirada cap a l'ensenyament de les arts visuals.

El relat és una construcció que rescata el significat de la mateixa vida professional del professorat. En un relat de vida hi ha una recreació. La vida que s'hi explica va acompanyada de la interpretació. Considerem la qüestió narrativa com una visió subjectiva de la realitat, perquè un relat s'espera d'una interpretació de l'experiència del mateix individu. Quan una docent descriu la seua pràctica pedagògica, relata experiències, accions i fets. El seu relat ens expressa una veritat narrativa que pot arribar a desplegar una força expressiva impressionant. La construcció d'un text narratiu es fa de manera que pugui ser compartit per qui va ser-hi, permet tornar a vivenciar les situacions com a protagonistes. En l'àmbit de l'educació artística, a fi d'entendre els contextos locals, com també les implicacions curriculars, es pot aprofundir tenint en compte els relats múltiples del professorat i també de l'alumnat. Aquest acostament permet assolir més diversitat d'opinions per a repensar el currículum en l'àmbit de l'educació artística.

Necessitem tornar a pensar en les formes de concebre la tasca docent en l'educació artística actual i el context en el qual se situen els estudiants. La reflexió pot generar una trobada amb cada professor i la seua pràctica pedagògica quotidiana. El procés d'ensenyament i aprenentatge està exposat a tensions que intensifiquen el reconeixement de la complexitat, de l'ambigüitat i de l'alteritat afavorida pels relats. Així, les percepcions subjectives adquireixen una clara rellevància per a avançar en els models de l'educació artística. De la mateixa manera que les institucions i les pràctiques socials tenen històries, la comprensió d'aquestes pràctiques s'assumeix sovint en forma de relat.

Els relats professionals reconeixen que les pràctiques existeixen en el temps i que canvien constantment. Les veus del professorat que relata les seues pràctiques com a possibilitat d'entendre la realitat generen la construcció d'una forma de comprensió de la vida professional. Els relats docents proporcionen l'oportunitat perquè ells mateixos expressen com defineixen i comprenen la seua pròpia vida.

Capítol 17. La ironia com a territori lúdic d'empoderament

La ironia forma part de l'art en totes les seues manifestacions. Igual que el ritme o la composició, constitueix un mecanisme d'interpretació de la realitat a través de les arts, i al mateix temps genera maneres de supervivència i fins i tot de combat enfront dels abusos del poder. Al llarg de la història, i més en l'actualitat, artistes de totes les tendències i processos han fet i fan ús de la ironia com a espai de lectura transversal des les seues obres. A l'aula, cada docent pot fer-ne ús en moltes situacions: per a incrementar l'interès per un tema o una tasca, per a establir jocs de significats dels relats artístics o, senzillament, per a il·lusionar l'alumnat des d'una postura més lúdica i irreverent. Totes les portes s'obrin quan la mirada evidencia més inclinació a la realitat, aplicant la ironia com un joc més de lectures possibles, com a lloc d'empoderament. Les geografies iròniques ens ofereixen moltes sorpreses que potser no havíem valorat fins ara.

Accions artístiques que estableixen una relació pedagògica amb la ciutat

La ciutat és un món de possibilitats. Us animem a investigar a partir dels processos artístics que permet la ciutat. Com a lloc de contrastos, lluites i transformacions, la ciutat emergeix com a font inesgotable de recursos educatius. L'espai urbà és tremendament atractiu tant per a les arts com per a la pràctica educativa. En el terreny de les accions pedagògiques de redescobriment de l'espai urbà, és important partir dels estudis de conceptes, autors i artistes, però és fonamental orientar el nostre interès a la recerca i que assolisca, així, una dimensió pràctica. Per a aconseguir-ho emprarem modalitats de recerca artística per a intervenir a l'escola amb les nostres accions. Aquest repte permet desplegar paràmetres artístics i educatius amb infants de primària i, així, establir un diagrama horitzontal en el qual alumnes i professorat uneixen esforços per a dur endavant les iniciatives.

Partim de la idea de patrimoni que té l'alumnat i prenem com a exemple la ciutat, que és el seu patrimoni pròxim. Mitjançant activitats a l'aula permetem que es puguin expressar amb imatges i paraules. Farem servir imatges fetes pel mateix alumnat i així superarem determinades idees preconcebudes respecte al patrimoni urbà. Es tracta d'acostar els vincles entre les persones i els espais on habiten.

Organitzem una activitat que farem juntament amb l'alumnat. Es tracta d'una eixida fotogràfica, una excursió per a caçar imatges dels carrers i altres espais urbans. Aquestes imatges es convertiran en símbols amb una sèrie de significats que els atribuiran els mateixos creadors. Organitzats per equips, es recullen imatges de llocs i detalls que troben importants, que siguin interessants. Fixem una quantitat concreta d'imatges perquè les faça cada persona o grup. Els demanarem que reflexionen sobre aquestes imatges, sobre l'espai, sobre la composició i sobre tot allò que vulguen transmetre amb les fotos. La ciutat és l'espai de tothom, però també de cadascú, cosa que ha de reflectir l'element capturat i reconstruït per la mirada singular de cada estudiant, aspecte que és viscut des de la quotidianitat. Estem en condicions de convertir l'ordinari en extraordinari.

Les imatges generades en l'eixida fotogràfica podem organitzar-les en categories (cases, persones, animals, plantes, places, cotxes, carrers, esglésies, tipografies, etc.) que posteriorment es poden mostrar projectades a tota la classe, i fins i tot les podem compartir en línia. Percebem idees i esforços per les paraules i postures dels nens a partir de les imatges construïdes. En determinats casos es provoca una certa sorpresa en veure per primera vegada allò que en realitat els era molt familiar. Edificis, carrers, arbres, gent, places. Els detalls del barri són revisitats per la mirada de qui ha fet les imatges (alumnes o mestres) i també d'aquells que veuen col·lectivament la projecció. És interessant percebre com els xiquets i les xiquetes van afermant el seu paper de descobridors d'altres possibilitats dins de l'espai de la ciutat. Redescobreixen el seu propi entorn quotidià gràcies a l'ús d'imatges que ells mateixos han creat. Aquest entorn revisitat va ple d'indicis, tal com preconitzava Neil Postman, que considerava la ciutat com un niu de xarxes.

Les imatges obtingudes serviran posteriorment com a punt de partida per a altres activitats artístiques, fetes amb diferents materials però que connecten amb aquest àmbit, com ara treballs de pintura, disseny, *collage* o producció textual. És interessant valorar, en la tasca dels estudiants, la potència inherent a l'acte de crear, cosa que es processa en la resignificació de les imatges, de la mateixa manera que ocorre amb els pensaments i els actes. Cada alumne s'apodera del seu espai vital, dels carrers i les places per on transita habitualment, dels comerços a què acudeix a comprar, i el comparteix amb el seu grup. Respectar la teua realitat és una cosa fonamental. Convertir-la en obra d'art i entendre-la com a tal estimula els aprenentatges estètics. Compartir sensacions genera ciutadania

perquè es para atenció a la quotidianitat, al que realment ens afecta i ens importa cada dia, de manera que establim un diàleg cultural amb la ciutat.

Amb un exercici de relectura de la ciutat, del territori pròxim, ens ofereixen l'oportunitat de percebre, en el transcurs d'aquestes trobades, fins a quin punt l'exercici artístic permet elaborar xarxes de significats entre els diversos espais. Espais que a vegades són de plaer i oci, o de treball i estudi, però altres vegades escenifiquen la lluita pels drets de la ciutadania, tal com reivindiquen els membres del Grup Desbordes de la Cultura en *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat*. Tant com les arts visuals, la literatura ens ajudarà a reconèixer noves possibilitats poètiques dels espais urbans i les seues històries. Aquesta nova redimensió de l'àmbit urbà, revisitat mitjançant imatges de fotografia i vídeo, ens acosta a l'espai i el lloc, entesos en un sentit més ampli. L'espai és reconstruït i percebut, cosa que pot funcionar també quan dibuixem o pintem sobre la superfície d'un full de paper. El territori visual i experiencial reconegut com a espai de la ciutat és ara percebut en cada imatge recollida.

Entenem l'espai com un organisme viu, dinàmic, que porta una història construïda al llarg dels anys; una història feta pels qui la generen, cadascú amb les seues relacions; l'espai format pels seus llocs físics, afectius i simbòlics. El desafiament que ens acompanya en les trobades amb l'espai urbà i en la preparació d'aquesta activitat ens ajuda a pensar de quina manera anem apropiant-nos d'aquests llocs, de quina manera anem ocupant-los i vivint-hi. Ens deixem portar per les passejades urbanes que s'inscriuen en la tradició del *flâneur* que descrivia Baudelaire, aquest personatge erràtic que transita pels carrers de la ciutat tot gaudint dels contrastos. També l'espai de l'aula i de l'escola s'han de reconstruir a partir d'imatges que ens expliquen històries i que ens permeten avaluar quina relació tenim amb cada racó del col·legi.

Un altre factor que cal tenir en compte és l'aspecte físic de cada lloc. Quan duem a terme una intervenció, es genera un sentit de relació entre les instàncies físiques i simbòliques. Recorrem a la saviesa de Walter Benjamin quan ens descriu la ciutat de París com un eixam d'instàncies de poder i de saber. A partir d'aquesta perspectiva, i tenint en compte les produccions fotogràfiques dels més menuts, buscarem imatges de diverses referències artístiques, de diverses èpoques, perquè puguem juxtaposar a aquestes imatges el quefer dels estudiants i visualitzar de quina manera l'art va tractar i tracta al llarg de la història

aquests mateixos temes. Des d'aquesta mirada crítica exposem les problemàtiques ecològiques, de convivència i de poder que genera la ciutat.

El gest d'acostament visual a la ciutat viscuda possibilita que cada alumne pugui reconèixer el seu lloc, lloc que va ser un espai vital per a altres persones en altres temps i en altres moments de la història. Mitjançant la imatge produïda s'estimula el procés educatiu, perquè funciona com a mediador en el sentit de buscar altres produccions humanes, de qualsevol època, que s'hi assemblen i possibiliten un coneixement i reconeixement d'allò que inicialment es mostrava com una cosa pròxima però poc coneguda. Situar-se davant de diverses imatges que contrasten amb les seues permet establir comparacions i valorar la faena feta. Tot i que les imatges elaborades mostren les seues maneres de construir, d'habitar, de viure i de construir-se com a subjectes en el món, aquest acte de juxtaposar o contrastar imatges afavoreix una mirada crítica que ha d'incloure les diferències econòmiques, socials, polítiques i de classe. L'acció no serà mai neutra, ans al contrari, permet que ens trobem amb la nostra pròpia condició de ciutadania crítica.

Distants en el temps i en l'espai, establim aliances amb altres interlocutors; hi ha ressonàncies seues. Aquest és un procés de trobar i d'entendre l'altre tant en el sentit d'aquell que està a prop nostre, com també d'aquell que la història va llegar com a potència perquè puguem aprendre a partir de les seues produccions. En aquesta mena de reflexions establim un contacte amb el poder de la història i de la memòria, pel fet d'haver quedat emmarcat en aquells llocs compartits i que transmeten un veritable sentit patrimonial, de proximitat i familiaritat amb determinats espais, configurats a manera de llocs. L'espai escolar és, en aquest sentit, privilegiat perquè afavoreix les comunicacions i interrelaciona generacions i moments, experiències compartides. Com a entorn viu i en evolució constant, l'escola reverbera, alimenta i realimenta altres espais: els voltants, el carrer, el barri, la comunitat, la ciutat, etc.

Busquem possibilitats d'equivalències mitjançant significats expandits i construïm llocs a partir de les relacions que establim. A partir de l'espai escolar, accedim al conjunt de la ciutat. Imatges que poden ser recorreguts, però també oportunitats de significat per a cada lloc. A partir dels recorreguts i de les imatges creades, buscarem maneres de copsar sentits i de portar-los de tornada a l'escola. La formació de l'alumnat necessita espais que

possibiliten la trobada amb l'altre, amb les històries dels alumnes, i així es creen condicions en què l'espai de l'escola, físic o simbòlic, siga revitalitzat, buscant maneres subtils perquè aquells que hi transiten puguin retrobar en aquest espai motius suficients per a veure's a si mateixos. A vegades cal eixir de l'espai de l'escola per a observar des d'un altre angle el que passa al món. Cal estar atents perquè aquestes altres realitats es puguin observar des de l'escola. Sabem que la formació i l'aprenentatge ocorren a tot arreu, que tots els espais ensenyen, però l'escola és un lloc privilegiat per a conquerir interseccions entre art i educació, cosa que afavoreix la nostra posició implicada com a docents i investigadors.

L'ús de materials i l'adquisició d'habilitats per a expressar idees i sentiments

Una de les tradicions de l'educació artística és l'ús de materials al taller. Aquesta pràctica és una cosa que no podem perdre, perquè la manipulació del material constitueix un valor afegit als aprenentatges des de les arts. Es pot treballar amb pintura, es pot usar un dispositiu digital, però l'important és que establim un diàleg entre allò que desitgem i allò que ens il·lusiona, tant en el procés com en els resultats que puga generar. El cos acompanya les idees quan fem una tasca. Aquesta implicació corporal comporta un acostament a les possibilitats expressives del cos. Usarem els materials que estiguen disponibles. Escriurem un breu text en el qual quedaran reflectides les intencions i les idees de les quals partim. Les experiències artístiques a l'aula ampliaran les possibilitats d'ús de mitjans expressius presents en l'àmbit escolar. Procurem evitar l'ús excessiu de materials industrialitzats. Cada relat pot basar-se en vivències experimentades, però sempre tenint com a objectiu la promoció de l'anàlisi, amb la intenció d'acostar-nos a elements que puguin contribuir a una reflexió sobre la pràctica docent.

Les activitats sorgeixen de la inquietud i de les urgències, tant de l'alumnat com del professorat. En l'ensenyament de les arts visuals continua sent habitual recórrer a patrons estètics de representacions clàssiques, descontextualitzades i allunyades, temporalment i espacialment, del món quotidià de l'alumnat. Una immersió en aquest món quotidià pot apropar-nos a l'art contemporani i forjar, així, un món impregnat de subjectivitat i identitat, sense un ordre preestablit, sense jerarquies, un món que ens estimule els sentits cap a noves possibilitats ètiques i estètiques. En les pràctiques educatives, el diàleg constitueix un principi essencial de tot procés. L'alumnat ha de poder opinar, fer suggeriments i exposar el que pensa respecte a la proposta, ha de participar en el procés

des de l'inici fins al final del recorregut. És important assenyalar que els continguts referits a l'enfocament curricular poden establir un acostament al món quotidià de l'alumnat. De fet, la lectura del món precedeix la lectura de la paraula, com afirmava Paulo Freire. Aprendre a llegir és, sobretot, aprendre a llegir el món, interpretant, comprenent cada context, des del coneixement viscut subjectivament en les experiències socioculturals, percebent les relacions amb la realitat en la qual vivim, per a intervenir-hi i transformar-la.

Experimentem vivències creatives que són pertinents en el camp de l'art contemporani, i així afavorim l'ampliació de possibilitats tant en l'ús de diversos materials com en els temes expressats. L'art contemporani convoca des del seu interior la llibertat de pensament i acció, i això l'aproxima a l'art de la vida quotidiana i també del medi ambient. L'art promou acostaments i barreja cada vegada més qüestions artístiques, estètiques i conceptuals en els meandres de la quotidianitat, en totes les instàncies: el cos, la política, l'ecologia, l'ètica, etc. En aquest recorregut creatiu, l'alumnat genera un camí de significacions i sentits que porta a la comprensió més profunda de si mateix, dels altres i de la realitat local i global, i així amplia la percepció de ser unitat enmig d'una diversitat cultural. En aquest procés d'identificació cultural, el compromís amb la diversitat és emfatitzat per l'educació artística. La cultura visual assenyala un camí metodològic per seguir, basat en el multiculturalisme, perquè l'alumnat aprengui a lluitar amb la multiplicitat imaginària i identitària de la contemporaneïtat.

Cal fer entendre a l'alumnat que les imatges no són neutres, sinó que contenen un discurs amb possibilitats de ser desxifrat i après en el seu context cultural. Les imatges són concebudes la major part de vegades com tàctiques de poder per determinats estaments socials, amb el propòsit de legitimació de valors i creences culturals i comportamentals, que influeixen en la manera de ser i estar al món i que també modifiquen la revelació de la formació de la nostra identitat. Des d'aquesta perspectiva, la construcció de la visualitat de l'alumnat és la base per a entendre la manera com aprenem a observar, mirar i veure-hi, a partir de l'apropiació de representacions simbòliques visibles i invisibles a l'escola. Així doncs, podem preparar exercicis d'observació i realització d'imatges per a establir criteris d'anàlisi de vivències i afectes que discutisquen la idea de les identitats i de les diferències a partir de la forma com es produeixen en el seu context sociocultural.

Problematitzar les representacions imaginàries, en el seu procés de formació identitària, significa qüestionar els significats que sostenen les formes dominants en la representació, tant de la identitat com de la diferència. Hem de qüestionar els patrons convencionals, els quals formen les subjectivitats de les imatges, posicionant-nos, creant punts de vista enfront del criteri habitual d'aquesta qüestió a fi de desenvolupar una visió prospectiva i crítica sobre les relacions quotidianes personals i socioculturals. Perquè això passe, és necessari establir uns certs criteris i un procés d'alfabetització visual, cosa imprescindible, perquè és una de les poques oportunitats d'apropiació dels coneixements que l'alumnat té per a viure i experimentar l'art des d'una perspectiva formal i sistematitzada. D'aquesta manera, enllacem amb els coneixements corresponents al llenguatge visual i desenvolupem la sensibilitat necessària per a saber com es presenten les imatges, com indiquen el que volen indicar, quin és el context de referència, com signifiquen les imatges i com representen la realitat.

Aprendre a mirar dona a l'alumnat l'oportunitat d'usar el poder de la imatge, no sols com a forma d'expressió i comunicació, sinó com a font de coneixements, per a construir noves visions de món, per a transformar la realitat viscuda. Així mateix, afavoreix la possibilitat d'eixir d'una situació d'invisibilitat personal per a la construcció d'una visibilitat sociocultural. A partir d'aquesta proposta, per a desenvolupar la mirada educada dels estudiants, trobarem bases conceptuals en les diverses metodologies en art, pràctiques artístiques i educació en arts.

La mediació cultural constitueix un possible camp d'acció en què els estudis i diàlegs es donarien entre els universos de l'art, del mediador i de l'alumnat. El mestre com a mediador, però també el mestre com a figura clau de l'entramat educatiu. La cultura visual és interdisciplinària, inclou coneixements de les àrees d'art, arquitectura, disseny, publicitat, història, cultura, psicologia i antropologia; defensa un enfocament que considera l'art i la cultura com a mediadors de significats, en què el sentit es pot interpretar i construir a través de l'observació de les imatges que l'alumnat ha vist i des de les quals construeix sobre si mateix i sobre els temes que considere rellevants. Aprendre a mirar s'ha convertit en una de les tasques educatives més importants, un procés d'aprenentatge que enllaça amb la història de l'art, amb els processos creatius i amb el gaudi de l'observació. Només coneixent i ampliant el repertori artístic i cultural a partir del llenguatge visual, l'alumnat tindrà l'oportunitat d'avançar en la construcció de

la seua visualitat, ampliant el potencial de lectura i interpretació, producció i contextualització de les imatges vistes i creades per ells en l'escola, i d'aquesta manera conscienciar-se del seu valor real, com a factor d'empoderament identitari.

Capítol 18. El cinema i les imatges del temps

Ens passem la vida intentant donar forma al temps i, mentrestant, el temps ens modela amb el seu agulló precís. El cinema és una passejada pel temps. El cinema no atura el temps, com fa la fotografia, ni congela la naturalesa del temps, sinó que reconquereix tots els espais i les matèries imaginables i ens n'ofereix l'essència des del moviment, amb la complicitat de la música, els sons i la llengua. El cinema ens conquista. Fins fa ben poc érem bàsicament espectadors usuaris de cinema. A hores d'ara, nosaltres i el nostre alumnat som potencials productors d'audiovisuals. L'entorn visual ha evolucionat i els dispositius mòbils permeten enregistrar i difondre de manera molt senzilla els nostres relats fílmics. L'alumnat s'apassiona quan es tracta de fer una pel·lícula. Curt o llarg, complex o senzill, un relat audiovisual sempre generarà interès i ganes de posar-se en marxa. A més, permet reforçar el treball en equip i el desig per funcionar en grup.

Actualment disposem de prou material cinematogràfic per a encoratjar i documentar l'alumnat i el professorat en tot el que fa a arts i cultura visual en general. Recomanem analitzar les imatges del cartell de cada film per tal de comprovar si responen a les expectatives dels qui l'observem. Un bon element de formació en arts visuals consistiria a estudiar la part gràfica de les pel·lícules i, així, observar fins a quin punt poden significar una cosa o altra els mateixos elements disposats en un cartell. La persona responsable del disseny, els professionals que s'encarreguen de crear la imatge de la pel·lícula, tenen unes instruccions assignades que han de complir. Però el més interessant d'aquest procés és que els cartells, igual que els títols de crèdit, es transformen segons l'idioma i els interessos de cada país, fins al punt que una mateixa producció pot ser difícil de reconèixer si comparem els cartells amb què s'ha presentat als Estats Units, Espanya, França, Rússia, Suècia o l'Iran.

Passar les pel·lícules completes a classe és pràcticament inviable per manca de temps, però també perquè un relat fílmic necessita una atenció als ritmes, a les tensions que proposa el director o directora. Però sí que podem usar-ne fragments i, sobretot, les capçaleres i els títols de crèdit, com a fragments paralingüístics molt adequats si volem analitzar els elements compositius i la cadència de figures, formes i simbolismes. El cartell de cada film canvia si comparem les versions de cada país. Si estudiem aquests elements visuals, comprovem que no sols canvia la imatge de la fotografia del cartell,

sinó que les tipografies són molt diferents, a més de complir-se en la major part dels casos un canvi dràstic del sentit de la frase o la idea a què fa referència.

El cinema ens ajuda a conèixer llocs i personatges que mai no hauríem descobert d'una altra manera. El cinema es transforma i repercuteix en pel·lícules, en sèries, en videojocs, en màrqueting de tota mena i elabora així un entramat peculiar molt enriquidor iconogràficament. Com a exemple, tenim la força amb què ens han conquerit i seduït les princeses de Disney o els superherois de Marvel. Reforça tot aquest sentit icònic la persuasió i l'atractiu que exerceixen els actors, les actrius, els directors, les productores, el vestuari, els escenaris, la il·luminació i els relats. El cinema ens captura en la posada en escena de determinats prototips. Per exemple l'arquetip d'artista: bohemí, intransigent, solitari, genial, astut, intel·ligent, excessiu. Rembrandt, Van Gogh, Picasso, Pollock o Basquiat han sigut personatges a qui el cinema ha dedicat merescuts homenatges en forma de pel·lícules. Aquestes pel·lícules biogràfiques (*biopic*) han deixat empremta en el nostre imaginari sobre l'art i els artistes. I la tasca del professor ha de ser relativitzar aquests imaginaris traçats pel cinema, perquè en l'actualitat ha deixat d'interessar-nos la idea d'artista geni, mentre deixem pas a un model d'art participatiu, implicat i transformador de les realitats properes.

De la mateixa manera que el cinema ha creat i recreat la figura del mestre a través dels personatges de la pantalla, també ha generat una imatge concreta d'artista. La tradició històrica que ha alimentat la imatge de l'artista bohemí va ser modelada tant pels artistes com per la reacció de la societat al marge de la qual vivien. Es tracta d'una tendència generalitzada que també ha tingut una projecció literària intensa i que s'exemplifica en llibres molt coneguts, com ara *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, publicat per primera vegada per Giorgio Vasari en 1550, o les *Biographical Memoirs of Extraordinary Painters* de William Beckford, publicades en 1780. Al llarg de les diverses etapes en què es va desenvolupar la modernitat i la postmodernitat en les arts visuals, s'insistia de nou en aquest perfil d'artista independent i rebel que regeix en els cognoms dels noms més rellevants de la història de l'art i, fins i tot, de l'actualitat del mercat de l'art.

Aquesta tendència a reconèixer en la persona de l'artista la figura de l'inconformista transgressor ens ha portat a concebre la creació artística com un resultat extraordinari

afavorit per ments tremendament lúcides i atrevides, la qual cosa suscita una manera d'entendre l'art molt vinculada a les narratives convencionals. De manera força estrepitosa s'ha dissenyat un model d'artista geni que apunta cap a l'èmfasi en la superioritat d'algunes personalitats. Aquesta imatge de l'art i dels artistes com a elements elevats i inabastables ha sigut perpetuada pel mercat, per interessos mercantilistes, de manera que l'obra d'art original compleix un paper determinant en el comerç, tant de les peces com del màrqueting que originen les signatures dels seus creadors.

En una de les primeres reflexions sobre les possibilitats del cinema com a element propagandístic de gran abast, Walter Benjamin alertava del perill que representava deixar en mans d'un règim totalitari la capacitat de generar l'imaginari col·lectiu basat en la producció cinematogràfica. Partint del poder que es gestiona des de la producció d'imatges, i traçant una nova perspectiva en relació amb l'aportació benjaminiana del concepte d'aura artística, José Luis Brea considerava que el final de les modernitats havia trencat suposadament amb certes tradicions, però que perdurava una gestió de la producció de concepcions socials fins i tot més enllà de la introducció de tecnologies interactives, i arribava a considerar aquesta evolució com un llegat que va denominar *aures fredes*.

El cinema com a procés que desencadena aprenentatges

Com a persona molt involucrada en els tallers i la manipulació tècnica dels materials, reivindique el plaer de gaudir del procés, fins i tot sense donar un valor excessiu al resultat final. Aquesta és una lliçó que des de l'educació en arts visuals hem après, més enllà de les diverses legislacions o de la intuïció dels educadors. És fonamental que qui educa en arts visuals transmeta el valor d'aprendre durant el procés, implicant així la possibilitat de gaudir al llarg del trajecte en què es desenvolupen els entramats de les accions d'ensenyament-aprenentatge. Quan animem l'alumnat a fer un audiovisual, iniciem un procés col·lectiu que necessita una faena al taller (contrast d'idees per al guió inicial, selecció de decorats i exteriors, enregistrament d'escenes, muntatge i postproducció), la qual cosa és molt habitual en els tallers d'art que muntem a les aules.

L'educació artística s'ha transformat a partir d'una nova epistemologia que des dels àmbits de les ciències humanes i socials va generar l'aparició dels estudis culturals, els estudis visuals, la cultura visual i la pedagogia crítica, i això ha afavorit una possibilitat

de revisió del nostre àmbit educatiu, ara reforçat per la recerca basada en les arts i les artografies. Entre les transformacions observades podríem destacar la incorporació de les imatges mediàtiques com a objecte d'estudi de l'educació artística. Les propostes orientades a l'estudi de la cultura visual integren d'aquesta manera l'estudi del cinema, afavoreixen noves perspectives en relació amb el treball creatiu a partir de les imatges i la narració audiovisual, i reforcen, complementen i enriqueixen les formes d'estudi que s'anaven formulant des les propostes d'alfabetització visual.

Les modificacions que inspiren les noves perspectives culturals i els actuals paradigmes educatius afavoreixen un canvi radical en la consideració de l'objecte d'estudi. En un cas com el del cinema, el fet de generar metallenguatges parlant del tema des del mateix discurs audiovisual ens ajuda a integrar diàlegs. Hem de considerar molt rellevants les imatges mediàtiques en la manera d'entendre la realitat del nostre alumnat, i a més hem de reforçar el paper de l'educació de les arts visuals davant d'aquesta impressionant quantitat d'imatges.

L'omnipresència del món visual a la nostra societat, l'han tractada autors que defensen les manifestacions visuals com més que simples representacions de la realitat. Les imatges representen models de comportament, creences o formes de socialització que, ateses les elaborades estètiques, posseeixen gran poder persuasiu. Des del punt de vista de l'educació artística, aquesta idea és molt important perquè, vinculades a experiències de plaer i gran fruïció estètica, aquestes manifestacions constitueixen el nutrient bàsic amb el qual els subjectes, especialment els més joves, proveeixen els seus imaginaris i construeixen la seua posició al món. La consideració de les imatges dels mitjans ens permet reformular el sentit curricular que tradicionalment havia tingut l'educació artística.

Paul Duncum sosté que una de les premisses de l'educació de les arts visuals parteix de la implicació d'una sèrie d'imatges que siguen realment pròximes als estudiants, perquè aquest serà un focus d'interès per a ells i una forma d'acostar la pràctica educativa als seus interessos. Al seu parer, s'haurien d'estudiar les pràctiques més pròximes als estudiants. A més, pensa que s'haurien de prioritzar les pràctiques que afavoreixen la producció d'imatges. Segons Duncum, les imatges i la producció d'imatges es poden classificar entre belles arts (*fine arts*) i arts populars (*popular arts*), segons les categories

o les funcions que ocupen, però no d'acord amb un sistema de valor preexistent. Des d'aquesta posició, pensa que la cultura és part integral de la vida social i considera les imatges no com a objectes en si mateixes, sinó com a part de les pràctiques socials.

Examinant les imatges, podem determinar molt sobre diverses pràctiques socials, com ara què està permès o silenciada socialment. Aquesta qüestió suggereix, per tant, que el terme arts visuals siga sinònim d'imatges, imatges visuals i representacions. En aquest sentit, és necessària una concepció àmplia de les arts visuals que incloga totes les imatges, perquè així s'obtindrà una poderosa justificació per a la inclusió de les arts en l'educació com a sistema de símbols. La nostra vida quotidiana està impregnada per l'estètica. Per a l'educació del nostre alumnat té molta importància centrar imatges amb aquelles amb què s'identifica més.

Mitjançant les imatges, i evidentment amb el suport del cinema, reivindicuem una nova concepció de l'educació artística, encaminada a l'estudi de les pràctiques de l'art més que al dels objectes en si mateixos. Som conscients que hem de prioritzar l'estudi de les imatges més pròximes a l'experiència de la majoria dels estudiants. I aquesta classe d'imatges són les que procedeixen dels mitjans, les imatges mediàtiques, les que es comparteixen en xarxes, les que contribueixen en més grau a la seua construcció identitària.

L'educació ha d'incloure la cultura visual popular, els recursos que provenen del cinema, la televisió, els videojocs i la publicitat, elements que tant influeixen en la vida dels estudiants. La representació visual de la cultura inclou tots els artefactes que posseeixen característiques visuals. Els mitjans i les pantalles són la principal font d'experiències estètiques i d'adquisició de coneixements mitjançant els quals aprenem sobre el món i sobre nosaltres mateixos. Les imatges, com a part essencial de la cultura visual, presenten estètiques atractives a través de les quals se'ns transmeten creences, actituds i valors que ens condicionen les eleccions i decisions que prenem.

La idea que tenim de la figura d'artista parteix del model d'art i de professional de les arts que ens han transmès el cinema, la televisió i la literatura. El cinema i la televisió han ocupat durant dècades l'espai per excel·lència dels nostres models de comportament i de pensament, i així han originat el que Roland Barthes va denominar les mitologies del

nostre temps, remarcades per la possible influència que evidentment exerceix l'escola, la família i l'entorn més pròxim. En aquest ordre de coses, no perdem de vista que el nostre capital cultural es nodreix bàsicament de referències procedents de les pantalles. Per al cinema comercial, que és el que es consumeix de manera preferent en la nostra societat, l'artista continua sent, fins i tot avui en dia, un element marginal i extravagant, capaç de desenvolupar els seus dots més enllà de la incomprensió general per la seua obra. I aquesta concepció uniformada de la idea d'artista ha tingut en la història del cinema exemples distingits.

Alguns dels films clàssics que més han alimentat aquesta opinió generalitzada van arribar en la dècada de 1950. Després de la Segona Guerra Mundial, els Estats Units troben a l'Europa descarnada pel conflicte bèl·lic un espai ideal per a transformar les seues fantasies. És en aquell moment que naixen pel·lícules tan meravelloses com *Lust for Life*, *Moulin Rouge* i el musical *An American in Paris*. Cadascuna és un exemple que conté aspectes rellevants per a argumentar. Es tracta de films que ha vist la majoria del nostre alumnat a la televisió perquè solen reposar-se en els diversos canals amb molta freqüència. Parlem de clàssics del cinema que brillen de manera aclaparadora en l'univers de Hollywood. En realitat han exercit una funció educativa de primer ordre. Comprovem fins a quin punt l'alumnat ha rebut una informació similar dels mitjans de comunicació pel que fa a temàtiques d'art i d'artistes.

El cinema com a estratègia educativa per a fomentar les arts

¿És possible articular noves estratègies més permeables als nous registres de l'art? Creiem que sí, principalment perquè tenim experiència en el tractament de la cultura de les imatges, no sols des de la reflexió teòrica, sinó també des de la participació i la implicació directa, tant pel que fa a intervencions en tallers d'arts com en tot el que fa a les aplicacions educatives de les TIC. Els nous escenaris traçats per la cultura visual, com també el potencial formatiu que promou l'acostament a les manifestacions de l'art, ens permeten encaixar sense traumatismes els reptes actuals de la cultura mediàtica i de les xarxes socials. Això ens suscita algunes preguntes que continuen pendents després de més de tres dècades d'experiència docent, com ara quin paper tenim els docents de l'educació artística en l'actual sistema educatiu?, quin sentit pot tenir en una societat plena d'imatges tecnificades l'absència d'especialistes?, quines referències pot aportar l'art en l'era de la informació?, quina quantitat de capital cultural necessitem per a consolidar la

democràcia?, quan se superaran els prejudicis que continuen marginant les tecnologies més punteres de les pràctiques d'educació artística?, a qui afavoreix que el discurs verbal siga dominant o hegemònic en l'entorn acadèmic?

En vista dels reptes que es van suscitant, el paper i la responsabilitat dels professionals de l'educació artística implica superar el motle en el qual ens han encaixat i intentar compondre un model més flexible i apte per al moment actual. Tot i la situació delicada que es presenta per als docents en tasques d'educació artística, i tenint en compte que les nostres matèries estan patint un tractament similar al de les altres matèries de l'àrea d'humanitats, creiem que des de la formació universitària podem exercir un paper aglutinador i proposar noves tasques, més d'acord amb els enfocaments transdisciplinaris i fugir d'encasellaments estèrils.

Els professionals de l'educació artística podem assumir la responsabilitat de convertir-nos en motor de nous arguments per a les generacions més joves, àvides d'assajos i de propostes basades en les imatges i en les narracions estètiques. S'està gestant moltíssim art als carrers, als barris i a les perifèries. Podem trobar nexes en comú entre els treballs artístics que exercien els artistes del Renaixement per als seus senyors i els treballs tecnològics que ocupen en l'actualitat els creatius de les productores de videojocs per a les multinacionals respectives. Els aspectes creatius, comunicatius, procedimentals, estètics, polítics, socials i culturals poden acoblar-se sense conflicte a partir del protocol de l'educació artística.

Si bé el professional de l'educació artística gaudia fins ara d'un estatus més o menys còmode, perquè la seua identitat havia respost tradicionalment a la de l'esperit bohemí procliu a l'abstracció, aquell estat latent es pot superar formant docents molt més actius, més pendents de les necessitats de l'alumnat, més propensos a incloure en l'agenda les alternatives sorgides dels mitjans de comunicació, en resum, més oberts a la realitat actual en què estan submergits tant els seus interessos com els dels seus alumnes. Hem defensat sempre l'ús del cinema com a element de connexió amb els interessos de l'alumnat. Considerem que les pel·lícules poden funcionar com a font d'informació i també com a artefactes visuals molt potents, capaços de generar un autèntic debat productiu a l'aula.

En l'etapa de la formació inicial del professorat es donen les circumstàncies idònies per a provocar canvis decisius en principis i actituds. Aquesta fase inicial de la formació permet que posteriorment s'articule un veritable canvi en l'engranatge que afectarà l'alumnat dels diversos cicles educatius. Per això reclamem més atenció per la cultura visual en la formació d'educadors, cosa que significaria a mitjà termini una implantació més forta del cinema com a recurs apte per a l'educació. El nostre objectiu consistiria a incentivar l'ús del cinema tant entre els futurs docents com entre els investigadors en educació artística.

Volem fomentar més sensibilitat pels efectes que els mitjans de comunicació introdueixen en les nostres pràctiques i hàbits culturals. D'aquesta manera es promou un concepte de l'educació artística molt més procliu a interessar-se per la mirada mediàtica, com també per les construccions socials que els mitjans promouen, ja que aquesta presència dels mitjans és decisiva per a entendre les diverses emergències culturals que són definides per les generacions més joves. Si realment aspirem a una visió crítica de l'ensenyament i un model educatiu molt més pròxim als fluxos d'informació que es van creant en la nostra societat, hem d'acostar els nostres interessos als de l'alumnat promovent espais de connexió, un dels quals —potser el més important— seria el territori porós dels mitjans de comunicació, i de forma contundent la filmografia adequada en cada cas.

Alguns films clàssics ens poden servir per a saber com s'han transmès determinades nocions de l'art, com el concepte d'autor, d'artista geni, les idees sobre les avantguardes artístiques, el paper del públic, la tasca dels col·leccionistes, galeristes i crítics, i després reflexionar sobre les construccions socials que s'han anat forjant sobre cadascun d'aquests conceptes. El cinema ha servit fidelment per a reforçar un seguit de convencionalismes referits a l'art. El mateix concepte d'artista està molt vinculat a la promoció dels actors de Hollywood, i la idea d'estrella de cinema no deixa de constituir un paral·lelisme evident de les mitologies procedents de l'art.

Les grans produccions nord-americanes de la dècada de 1950 van arribar en un moment històric que marca les relacions entre els Estats Units i Europa. Aquesta classe de cinema troba en l'art una font d'inspiració que, al mateix temps, marca la tendència en relació amb el patrimoni. Després de la Segona Guerra Mundial, el fervor nord-americà per l'Europa en reconstrucció va augmentar l'interès per les obres d'art i els artistes de la

modernitat. El cinema crea mitologies com a mitjà de difusió d'idees i accelera l'interès per les peces que en determinats moments són adquirides pels museus i col·leccionistes. Va ser el cinema qui va exalçar París com a capital de l'art, les avantguardes com a esquema iconoclasta i l'artista-geni com a figura emblemàtica d'aquest engranatge.

Lluny de considerar aquest territori d'aprenentatge com una cosa excessivament comercial, creiem que les reflexions amb l'alumnat sobre pintura i cinema poden convertir-se en un material de primer nivell per als qui ens dediquem a l'educació artística. El cinema crea mitologies inter-generacionals molt aptes a traçar espais de contacte entre professorat, alumnat i, fins i tot, entre l'alumnat i les famílies respectives. La ficció i la realitat prenen carta de presentació, es combinen, s'embullen i permeten, així, elaborar traçats educatius molt més motivadors i porosos. El cinema és una eina fonamental per a l'educació en arts.

Capítol 19. Artistes a l'aula

Hem d'acostar els artistes a l'entorn educatiu. Hem d'elaborar llistes d'artistes predilectes. Recomane fer-ho a partir de parelles d'artistes que representen el món de l'art, o més concretament el territori de les arts visuals. Agrupeu-los per parelles de forma un poc aleatòria. Partiu sempre de parelles formades per home i dona perquè és bo que equilibrem les nostres preferències tenint en compte la representació de sexe. Artistes que ens agraden i que les seues aportacions ens semblen importants en les geografies de l'art; artistes actuals o de totes les èpoques. Va bé disposar d'una llista d'artistes *preferits*. Tenir artistes preferits ens anima a seguir-ne el rastre i conèixer-los millor. Informar l'alumnat de les nostres preferències és parlar-los també dels nostres gustos i tendències estètiques. Cal estar pendents tant d'artistes vius com de figures històriques. Si tenim relació personal amb artistes, podem convidar-los a visitar la classe. L'alumnat ha de sentir constantment noms d'artistes i, si és possible, els ha de conèixer en persona.

Sóc partidari que els artistes coneguen la realitat de l'aula i viceversa, que l'alumnat conega persones que són artistes, que parlen amb ells i elles, que coneguen el seu quefer, que els pregunten per la seua obra i la manera que tenen de transmetre idees i sentiments. Encara més, una forma de valorar el quefer dels creadors consistiria a animar l'alumnat a col·leccionar obres d'artistes, tant originals com reproduccions, i que compartisquen les seues preferències a les xarxes socials.

Convidar artistes a l'aula perquè parlen amb l'alumnat i, fins i tot, per a compartir projectes, és una bona manera de crear expectatives en la classe d'art. Les experiències poden ser gratificants si som capaços de coordinar els interessos de cada artista, els interessos de l'alumnat i els nostres propis desitjos com a docents. Un bell exemple de les possibilitats que ofereix l'art per a millorar l'ambient d'un centre educatiu és la impressionant pel·lícula *Ça commence aujourd'hui*, de Bertrand Tavernier, que narra la vida d'una escola on el director demana ajuda a la seua parella artista per tal d'intentar superar la duresa que comporta educar en barris amb problemes de tipus econòmic, social i laboral. La història és commovedora perquè la vida de les persones que treballen en medis desfavorits són molt difícils. L'art no solucionarà els problemes d'aquestes persones, però pot ajudar a trobar un espai reconfortant des del qual compartir, sentir i establir noves trobades amb la realitat.

Artistes pròxims que són patrimoni de la nostra quotidianitat

Formar mestres que seran responsables de l'educació de l'alumnat escolar es converteix en la tasca més fecunda que puga imaginar-se, perquè cada professional que preparem serà al seu torn portador de valors que repercutiran en una enorme quantitat d'infants. Assumim aquest important repte i constatem la necessitat d'inclusió. L'educació artística ha de prendre un paper primordial en la transmissió de valors. Per a formar docents hem d'analitzar qüestions de cultura visual des de perspectives perifèriques, poroses, i qüestionar allò que no ens agrada i que podem millorar.

El fet d'acostar-se a la producció d'artistes que podem conèixer personalment comporta introduir en el procés un detonant emotiu i experiencial. En la meua trajectòria com a docent sempre he valorat la importància d'acostar-me a les necessitats i les idees de l'alumnat tenint en compte que seran futurs docents. Sóc conscient que formar docents significa transmetre valors i que, a més, és una responsabilitat de primer nivell perquè està a les nostres mans allò que després rebrà l'alumnat que tindrem a l'aula. La formació de docents en educació artística hauria de tenir un paper primordial. Preparar professionals de l'educació significa implicar-se en els problemes socials i en el respecte per la diversitat, cosa que encaixa molt bé amb l'acostament als qui generen creació en el nostre entorn quotidià.

Quan parlem de formació de docents, ens referim tant a la formació inicial (el moment en què cursen la carrera universitària) com a la formació permanent o *lifelong learning*, un model de llarg abast que comporta una adaptació contínua als nous esquemes, una cosa fonamental per a qui vol actualitzar constantment el seu esdevenir professional i el creixement personal. Hem d'oferir estímuls als qui comencen a formar-se i també als qui fa anys que treballen en la docència. Tant als qui comencen com als qui tenen experiència laboral en la docència, hem de transmetre'ls la necessitat de tractar obertament qualsevol problema des de les arts, amb la implicació d'artistes, i aprendre a gestionar la nostra realitat pròxima. En aquesta línia d'obertures cap allò que habita la nostra vida comuna, podem analitzar qüestions de cultura visual des de la mirada d'altres artistes, de la gent que mereix el nostre respecte i atenció. En això consisteix també educar, enfortir les relacions amb l'entorn més pròxim.

Combinar teories i pràctiques educatives

John Dewey, com també la majoria de filòsofs i pensadors progressistes del segle passat, teoritzaren i influïren decisivament sobre la necessitat del contacte entre la teoria i la pràctica educativa, sense oblidar els aspectes socials i culturals ni tampoc les qüestions de tipus polític. Aquesta línia d'intencions és la que va afavorir nombrosos èxits i la que continuen mantenint pedagogs com Henry Giroux, qui va encunyar la idea del professorat com a nous intel·lectuals i qui defensava una pedagogia alliberadora que permetrà a la ciutadania prendre posicions crítiques davant dels problemes social, condicionats en part pel seguiment ferri de pedagogies tradicionals. L'art actual està molt pendent de la realitat social i dels problemes que ens afecten. La pràctica educativa ha d'impulsar un acostament des de les arts als problemes socials, econòmics i culturals i gestionar una aproximació efectiva entre arts, artistes, escola i docents.

A les persones que han optat per convertir l'educació en realitat professional, cal transferir-los la idea que, com a educadors, són i han d'assumir el seu paper com a investigadors. D'aquesta manera, la innovació en el complex marc educatiu no es considera una recerca sobre l'educació, sinó per l'educació. Carr i Kemmis proposen que s'amplie l'autonomia professional dels mestres incloent-los en les decisions que es prenguen sobre el context educatiu més ampli des del qual actuen, de manera que l'autonomia professional siga respectada tant en el pla col·lectiu com en l'individual.

És justament en l'aspecte de l'autonomia on la professionalitat del col·lectiu docent troba les màximes limitacions. Cal revisar les idees que a partir de posicionaments crítics van llançar John Dewey, Paulo Freire i Henry Giroux, entre d'altres, combinar-les amb les aportacions que des del llegat feminista ens ofereixen Julia Kristeva i Luce Irigaray, entre d'altres, i enriquir-les amb els arguments *queer* expressats per Judith Butler, Beatriz Preciado i Gloria Anzaldúa. D'aquesta manera travessem el riquíssim i variat paisatge que ens ofereixen els exemples d'arguments, alhora que ocupem un escenari ple de possibilitats d'acció i reflexió.

Hem de contagiar la passió per una faena transformadora. El conjunt de mestres han de sentir-se artistes, perquè les seues tasques, enteses com a projectes educatius, són molt similars a les que fan els qui creen des de les arts. El talent de les persones que han de ser docents ha de servir per a repensar opcions de convivència i lluitar pel respecte per la

diversitat. Han de confiar en les seues possibilitats de millorar la situació, posant-hi afany i enginy. Deixar lliure la imaginació augmenta els beneficis per a l'alumnat. Les propostes que es llancen han d'argumentar-se des de la col·laboració i l'entesa, perquè això augmenta les possibilitats de creació i descobriment. El que mou el docent és l'interès per emocionar-se i transmetre coneixements a través d'experiències. La veritable revolució del panorama educatiu passa per transformar els entorns i les accions des de la perspectiva de les arts.

Les possibilitats de l'art com a activador de processos educatius són inesgotables i augmenten quan es posa en marxa la imaginació com a motor creatiu. Si afegim a tot això un interès constant per tot el que ens envolta, un alt grau d'implicació en els problemes socials i, per descomptat, un posicionament polític des del qual s'aviva la consciència crítica, llavors el saldo serà positiu i estimulant. La presència de l'art ha de tenir present les noves necessitats. Tant artistes com públic van transitant per noves estratègies d'intervenció. En el futur comprovarem de quina manera el professorat es transforma en mediador d'opinions. També als artistes els veurem com a professionals que intervenen per tal de convertir idees en conceptes compartits i accions plenes de participació

Paulo Freire, Michel Foucault i Judith Butler

Els qui eduquem en arts ensenyem a fer art i a pensar per mitjà de l'educació artística. Cal comprometre's amb les pedagogies crítiques des del pensament crític i tenir en compte les relacions de poder dins de les pràctiques educatives, pedagògiques i polítiques. Podem adoptar nous enquadraments conceptuals sobre les nocions de poder i coneixement, alhora que discutim les qüestions de representació de classe, gènere, sexualitat, edat, diversitat funcional, etc. Hem d'incentivar la discussió sobre qüestions socials des de l'educació artística i generar un tractament crític social de l'educació en arts. Això significa emfatitzar particularment la construcció de la ciutadania contemporània, de manera que la diversitat es torne rellevant i crucial per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts.

Els ensenyaments de grans lluitadors com Paulo Freire continuen sent vàlids de manera urgent avui dia. En el seu conegut manifest titulat *Pedagogia de l'oprimit*, Freire apel·lava a la necessitat de reivindicar des de la posició del més feble, de qui més atencions necessita, però reconeixia la dificultat que això comporta, perquè els oprimits no poden fer front, la major part de vegades, a la situació que precisament els margina. Com que

estan immersos en el mateix engranatge de l'estructura dominadora, tenen por de la llibertat quan no se senten capaços de córrer el risc d'assumir-la. I la por, també, en la mesura que lluitar per ella significa una amenaça, no sols als qui la fan servir per a oprimir, sinó als companys oprimits, que s'espanten amb més repressió.

El desig de Freire és que puguem aconseguir que no hi haja ni opressors ni oprimits, sinó persones que s'alliberen. Tot i els anys transcorreguts des que va escriure aquells textos, Freire continua gaudint de gran prestigi entre el professorat universitari encarregat de preparar futurs docents. La clau de l'opressió, en el nostre cas, és la possibilitat d'educar en un context capaç d'afavorir el respecte per la diferència. Estem en condicions de crear entorns contaminats per les arts i podem aconseguir-ho si mantenim l'alumnat molt pendent de la defensa dels drets humans i de totes les diversitats.

En el cos resideix la majoria de la pressió que exerceix el poder per a dominar. La coacció i l'opressió han sigut les pautes de l'engrenatge coercitiu, les evidències que al llarg de la història han marcat els camps de la religió, la medicina, la psicologia, la psicoanàlisi i la psiquiatria. Cal admetre que el poder produeix saber, ens deia Foucault, que poder i saber s'impliquen directament l'un amb l'altre, que no hi ha relació de poder sense constitució correlativa d'un camp de saber. De fet, no és l'activitat del subjecte de coneixement el que produiria un saber, útil o reticent al poder, sinó que el poder-saber, els processos i les lluites que el travessen i el constitueixen determinen les formes i els dominis possibles del coneixement. Analitzar el setge polític del cos i la microfísica del poder implica, segons Foucault, renunciar a l'oposició violència-ideologia, a la metàfora de la propietat, al model de contracte o al de conquesta, al model de coneixement i de la primacia del subjecte. En renunciar a totes aquestes premisses, podríem somiar amb una *anatomia política*, i tractar el *cos polític* com un conjunt d'elements materials i de tècniques, de relleus, de vies de comunicació i de punts de suport a les relacions de poder i de saber que volten els cossos humans i els dominen convertint-los en objectes de saber.

El binarisme de gènere el posa en dubte la filòsofa nord-americana Judith Butler, qui transmet un desig de canvi davant d'esquemes de comportament que esdevenen asfixiants per als temps que corren. La forta dicotomia home/dona, masculí/femení, actiu/passiu, virulent/sensible i tantes altres opcions basades únicament en la dualitat dels contraris, han sigut les marques amb què ens han educat des que hem nascut, i fins i tot abans,

perquè a una dona embarassada el que primer li pregunten és ¿saps si serà xiquet o xiqueta?

Davant de les etiquetes imposades, podem proposar-nos un conscient nomadisme, mitjançant conceptes mal·leables i elàstics que permeten desdibuixar les característiques convencionals de les nostres pautes socials, i afavorir així una nova forma d'ubicar o desubicar els espais propis de cadascú, desenvolupant tipologies flexibles que proporcionen als individus més llibertat per a accedir a totes les possibilitats, dins del territori marcat pel respecte i la creativitat. Aquesta nova opció oberta i generosa permet desemascarar les zones limítrofes en què tradicionalment s'han dividit de manera dràstica els entorns de l'espai públic enfront de les zones estrictes de l'espai privat. Ara s'obrin formes de connexió que afavoreixen l'intercanvi i la mixtura. El treball dels artistes pot ser un al·licient emotiu per a incorporar millores en les nostres mirades sobre el món.

Hem d'aconseguir més presència de les diverses realitats en el currículum i en la pràctica pedagògica. És necessària una presa de consciència sobre la importància del nostre quefer educatiu en aquest sentit, i suggerim un acostament de l'educació artística a les realitats diverses i canviants, realitats que ja s'han instal·lat en l'espectre porós de la quotidianitat, reforçades en el nostre entorn per la legalitat i pels costums. Sabem que introduir canvis a les aules sempre és complicat, però no podem restar aliens a una realitat social que de mica en mica assoleix més presència de la diversitat en tots els àmbits socials, personals, polítics i culturals.

Mentre continuem lluitant per dignificar el paper del docent en el sistema educatiu i continuem formant professors més lliures i conscienciats sobre les problemàtiques socials, culturals i de gènere, expose ací alguns exemples de la meua activitat realitzada amb futurs mestres. Es tracta de propostes en què elaborem discursos artístics a partir de problemàtiques relacionades amb el cos, els abusos del poder, les tensions que deriven de la pressió política i mediàtica i la reivindicació de l'art fet per dones. Les temàtiques s'insereixen en un esquema de treball per projectes i inclouen elements procedents de les artografies i de la recerca educativa basada en les arts.

"La por" amb l'artista Carmen Calvo i "El cos" amb Anna Ruiz Sospedra

L'art contemporani és l'eina que triem per a acostar els futurs docents al món de l'art. Incorporarem a les nostres classes un element que considerem fonamental: l'art fet per dones. Quan parlem d'art contemporani, ens referim a l'art que es fa en l'actualitat. Per tant, parlem d'artistes que podríem conèixer personalment. Si aquestes persones són dones artistes, llavors incorporarem un tret de gènere que fa visible aquesta realitat i li dona importància. Considerem fonamental que l'alumnat conega les artistes que creen i defensen les seues propostes en galeries i museus.

El projecte "La por" naix per a tractar des de l'art aquest aspecte tan important de la quotidianitat. El tema és poc tractat en els estudis universitaris i en general en la formació de docents. Cada projecte comença amb una conversa en què sorgeixen intencions i es presenten dubtes. Per començar a treballar partim de l'obra de l'artista Carmen Calvo. Som educadors i investigadors, entenem l'educació artística com a motor de canvi social, i hem de convenir que la recerca en educació artística evoluciona sobre la base dels interessos més generals de determinades teories i pràctiques pedagògiques i estètiques. Algunes dimensions de la recerca que són molt apropiades per a l'educació en arts continuen sent poc tractades o, fins i tot, invisibles.

Un factor que cal tenir en compte és l'ús que fem dels espais alternatius per a l'educació artística, com museus, sales d'exposicions, galeries d'art i entorns patrimonials, perquè en aquests espais domina un plantejament que caldria revisar adequadament.

El projecte "El cos" és una activitat d'educació artística en què s'analitza el cos com a construcció cultural. L'alumnat elabora un discurs artístic per a revisar els usos socials i personals del cos. La majoria d'alumnes són dones. Estem parlant de futures docents que no es dedicaran a la producció artística ni tampoc al comerç amb obres d'artistes. La seua participació en la creació artística està lluny del mercat de l'art, cosa que no impedeix que puguem convertir l'art en una eina capaç de generar grans satisfaccions pedagògiques. Els anime constantment a aprofitar les possibilitats de l'art com a argument educatiu, com a força capaç de revolucionar la societat, com un alè que inspira canvis i millores socials.

Ens atrevim a superar les tiranies tradicionals a fi de reivindicar un cos més enllà de la seua funció social i trencar amb les obsessions pel color de la pell, pel fet de ser més alts, baixos, grassos o prims, bonics o lletjos, masculins o femenins. En la diversitat hi ha la

font de la riquesa, i el respecte a la diversitat és el primer pas cap a una societat més justa i equitativa. Per a parlar sobre les proeses dels cossos diversos usem l'exemple de l'obra de la jove artista Anna Ruiz Sospedra. Les seues escultures són en molts casos obres efímeres (especialment falles), i ens presenten els cossos des d'una perspectiva oberta i transgressora. Seguint la tònica de trencar amb els motles heteronormatius del cos, el que fem és promoure instal·lacions artístiques en què domina una nova mirada cap al nostre propi cos.

Projecte "La mort" amb l'artista Sophie Calle

En aquest cas es tracta de parlar sobre la mort perquè les futures mestres d'educació primària siguen conscients de la importància que té tractar a l'aula aquesta qüestió i d'altres de similars amb tota normalitat. Sophie Calle és una artista francesa que aconsegueix amb les seues obres una estranya sensació d'incomoditat, un ritu visceral que ens exigeix revisar amb serietat molts dels preceptes que acceptem com a adequats o correctes, senzillament pel fet de ser quotidians. La seua mirada feminista sobre qüestions com la mort, la identitat, la imatge o l'abús, és molt eficaç i ens ajuda a redescobrir conceptes que, tot i ser molt acceptats, no deixen de ser injustos.

El repte amb l'alumnat va ser doblement arriscat. Les 18 instal·lacions es van exposar al Museu de Ciències Naturals de València, dins de la mostra titulada #ViureLaMort. La pressió que comporta exposar en un museu ha tingut un gran pes en tot el procés de realització de les instal·lacions. Una altra novetat del projecte sobre la mort consistia a distribuir les instal·lacions en el recorregut del museu. Això provocava un xoc visual en l'espectador perquè les obres no interrompien el discurs de la col·lecció de fòssils, sinó que creaven una nova mirada que forçava l'usuari a reconsiderar el pas del temps i el paper de la mort en la nostra vida.

Introduir temàtiques emergents en la formació de mestres significa incorporar nous elements de reflexió en la preparació de docents. El territori de l'educació artística permet tractar temes difícils o poc comuns gràcies al poder de les imatges i a la capacitat creativa de l'alumnat. Els qui impartim classe hem de ser conscients del paper que tenim com a transformadors de la societat, i si creem mecanismes de reflexió mitjançant l'art, estem transmetent valors de sensibilitat, respecte i convivència. En els tallers d'art és apropiat tractar aspectes que habitualment no apareixen en el currículum. Conceptes com la por,

el cos i la mort ens poden servir per a motivar l'alumnat i facilitar-li noves possibilitats de tractar cada qüestió.

Amb aquesta mena d'iniciatives aconseguim diversos objectius, com ara superar les pors de fer *obres d'art* (cosa per a la qual l'alumnat no es veu capacitat inicialment), enfortir la seguretat de l'alumnat en el contacte amb l'art i redefinir idees preconcebudes i tabús inoperants respecte a qüestions personals i socials. Animem des d'ací el professorat a introduir en les seues pràctiques docents temàtiques noves i conceptes transgressors o dissidents.

Capítol 20. La mirada com a patrimoni

La mirada constitueix un mecanisme sensible en evolució permanent. Educar la mirada comporta estimular les possibilitats dels relats visuals que ens arriben. Per a augmentar la riquesa simbòlica d'allò que veiem sempre serà favorable conèixer les possibilitats de l'art, augmentar els nostres sabers en relació amb les imatges, multiplicar els significats d'allò que trobem atractiu, de tot allò que ens sembla interessant o fascinant. Formar la mirada significa avançar en els territoris de la recerca des de posicionaments dinàmics, sensibles, creatius, crítics, reflexius i transformadors. Us animem a concebre les classes des de la flexibilitat, amb mètodes, tècniques i recursos diversificats, amb activitats individuals i col·lectives creatives i contextualitzades en projectes transdisciplinaris, des d'una perspectiva atenta a les demandes de la diversitat cultural i a totes les realitats que coexisteixen en l'ambient escolar.

A les mirades tradicionals, hem d'afegir-hi la nostra mirada actual cap a les pantalles, especialment en la selva dels dispositius mòbils, cosa que ha modificat completament el paisatge del que observem. En l'actualitat assistim a una impressionant difusió de les tecnologies digitals, de manera que cada cosa que generem o diem pot quedar desfasada i superada (oblidada fins i tot) en qüestió de minuts. Aquestes tecnologies ens permeten crear, emmagatzemar, transformar, transmetre i accedir a tota mena d'informació. Els usos de les tecnologies digitals són un canvi dràstic en els més diversos escenaris quotidians, en la vida diària i en l'espai de treball. Abans es parlava de jornada laboral, però a hores d'ara treballem amb els nostres dispositius pràcticament les vint-i-quatre hores del dia, la connexió és total, brutal, gairebé podríem parlar d'una submissió a la permanent alerta digital.

La informació visual que rebem està molt mediatitzada per estereotips, de manera que usem models que eren aptes en el món analògic, però que perden eficàcia o fins i tot lògica en els usos digitals. La gestió que fem dels nostres desitjos està intervinguda per l'arribada constant d'informació que apareix a la pantalla. Els dispositius que fem servir es traslladen amb nosaltres, de manera que estem sempre en contacte amb mons reals, irreal, possibles i impossibles, mons en què es construeixen el nostre imaginari i on acaben incardinant-se la nostra realitat. Estem, per tant, en una espècie de revolució del món visual, en part condicionada per l'extrema facilitat que tenim per a crear imatges,

transmetre-les, compartir-les i accedir-hi. Totes aquestes novetats acaben deixant una empremta important en la manera de construir els conceptes de ciutadania i saviesa, i per tant, d'educació.

En aquest context inundat de realitats situades i de virtualitats ubiqües, discutim les qüestions relacionades amb el que entenem per ciutadania, i d'allò que podríem anomenar saviesa digital, sobretot en les dimensions relacionades amb un ús prudent d'aquestes, sense perdre de vista el dret de la ciutadania a rebre una educació que li permeti entendre la societat i participar-hi de forma equilibrada, defensant els seus drets i assumint les seues obligacions.

Les noves visualitats de l'era digital afecten directament els conceptes de ciutadania i saviesa, elements clau per a articular quina classe d'educació anem gestant. Hem de desenvolupar la consciència d'identitat visual de l'alumnat i del professorat a través de la recerca educativa. L'ús que puguem fer de les imatges de la cultura visual, de les imatges dels mitjans digitals i de qualsevol entorn que ens permeti Internet, com també de l'art contemporani, ens pot ajudar a crear recursos per a l'educació artística, tant des dels estudis de cultura visual com en qualsevol procés d'aprenentatge, d'expressió i de comunicació artística, estètica i poètica.

Identitats i interpretacions a partir de la mirada de l'alumnat

El patrimoni visual es converteix en un entorn compartit quan ens referim al professorat i l'alumnat, de manera molt especial quan es tracta de relacions entre els docents, quan s'estableixen vincles entre el mateix alumnat. Produïm imatges per a usar-les com a elements visuals que ens permeten reubicar els nostres principis educatius, des de la visió que té l'alumnat i el professorat. Això ens permetrà valorar que aquestes imatges transmeten un món personal i sociocultural propi, la qual cosa possibilitarà que compartim experiències i resultats localment i globalment. A través d'aquesta trobada podem desenvolupar la consciència de la identitat personal de l'alumnat, cosa que serà eficaç per a aprendre a reconèixer, respectar i valorar les imatges produïdes.

Desenvolupar la consciència d'identitat sociocultural de l'alumnat significa percebre les referències que els nostres alumnes són capaços de detectar entre les persones amb qui conviuen, tant en l'entorn familiar com en el grup d'amics i també entre l'alumnat i

professorat del col·legi a què van cada dia. Cada realitat sociocultural ha de tenir-se en compte. Si estem atents a les seues necessitats i interessos, podrem transformar de manera crítica l'espai públic produint objectes artístics, estimulants la seua capacitat per a observar i identificar les seues referències i incitar-los a fer dissenys i tota mena d'imatges, des d'un cartell publicitari, amb possibilitat d'intervenció urbana, fins a la creació d'un grafit a la paret de l'escola.

Per a desenvolupar una consciència d'identitat, per a fomentar un acostament intel·lectual a la seua realitat sociocultural, cal estar pendents d'allò que el nostre alumnat troba atractiu. Els demanarem que transmeten la seua opinió a fi d'apropar-nos a la forma com veuen la realitat, tant localment com globalment, així elaborarem propostes tenint en compte els seus punts de vista i construirem una visió de món a partir de l'estudi de les seues perspectives personals i de grup. Els animarem a generar estratègies artístiques, com ara la producció d'una *performance* o bé d'una instal·lació, usant sempre mitjans tecnològics.

Incidirem sempre en pràctiques educatives participatives, intervingudes, compartides i obertes als interessos de la construcció col·laborativa per part de l'alumnat. D'aquesta manera afavorim més coneixement de les arts, des de la pràctica i amb la implicació de tothom. Indagant en els seus interessos fomentem l'educació de persones més sensibles, reflexives, crítiques, conscients i creadores de la seua pròpia identitat en el context de les diferències i amb la possibilitat de bastir àmbits personals i col·lectius amb un marcat vessant identitari.

Malgrat els contratemps i les dificultats que sorgeixen, cal mantenir la il·lusió, l'energia i les ganes d'avançar. Tot i l'absència d'un ambient artístic adequat, l'escassetat de material per a la producció artística, la manca de suport institucional i fins i tot el desinterès amb què podrien funcionar inicialment els alumnes, hem d'instaurar un estat permanent de resistència en relació amb els projectes que van naixent. Cal observar i analitzar cada petit avanç, cada pas que fem, incorporar al procés propostes metodològiques arriscades i implicades perquè, al final, tot plegat donarà fruit, aconseguirem que desenvolupen intel·ligència visual i els ajudarem a enfortir el seu potencial artístic, creatiu i estètic.

La mirada de l'alumnat s'agusa quan tractem temes d'identitat. Quines marques els atrauen?, quins artistes segueixen?, quins videojocs comparteixen?, quins cantants i artistes els enganxen? Tot i la resistència d'alguns alumnes en determinats moments, al final seran les seues preferències les que ens ajudaran a avançar en les propostes artístiques que els presentem. Com que es tracta d'una qüestió d'identitats, els alumnes s'esforcen a explicar els seus gustos i amb això reforcen el seu entorn, allò que els és proper i troben atractiu. Demanarem que facen una mirada personal i àmplia sobre ells mateixos, que analitzen com consideren que els altres els veuen i que descobrisquen la seua realitat local i la seua vocació global.

És necessari desconstruir les fronteres culturals tradicionals a fi d'avançar en la millora i modificació de determinats comportaments preconcebuts; cal exigir-los una postura inclusiva i respectuosa davant de les diferències. Mitjançant l'anàlisi de les identitats tenim l'oportunitat de problematització, qüestionament i reflexió sobre les suposades diferències, cosa que afavoreix el despertar de l'alumnat per a buscar una veritable ètica de l'alteritat. Mitjançant l'exercici crític de la nostra identitat com a patrimoni que construïm i compartim, ens fem més conscients de la responsabilitat social i del compromís polític que comporta una educació pública de qualitat, una educació que siga accessible a tothom, indistintament de les especificitats i identitats que els uneixen o els separen.

Contextos aptes per a avançar en la poètica patrimonial

Hem insistit a potenciar els espais on es poden desplegar poètiques de l'art. Educar és un art i és el nostre patrimoni com a educadors, cosa que es reflecteix de manera molt explícita en la pràctica artogràfica. Cada professional de l'educació ha de sentir-se artista, docent i investigador. Això es pot aconseguir si impulsem pràctiques que incidisquen en les poètiques visuals i en les poètiques dels objectes, si impliquem l'alumnat en el procés i redescobreixen els espais i les coses que els allotgen. Si assolim més consciència sobre les nostres possibilitats, se'ns presenta tot un camp immens d'acció en el qual podem implementar les poètiques del llenguatge i de les imatges. En aquest procés de valorització de les metodologies artístiques i educatives urgeix ampliar la mirada basada en el procés d'alfabetització visual, sense perdre de vista les poètiques de l'espai, intervingut pel context multicultural.

Mitjançant reflexions i trobades amb allò que ens és més pròxim (el disseny dels mobles que usem, les arquitectures que compartim, el gràfic que ens captiva, la roba i els complements que fem servir, els artistes que seguim) naix de nou l'oportunitat d'aprendre a mirar en perspectiva els fets de la vida quotidiana. Es pot analitzar la pròpia aula, però també la plaça més propera, la cafeteria o el restaurant de la cantonada, el comerç on adquirim menjar, la botiga on ens emprovem roba i experimentar estèticament les diverses formes de pensar, sentir i actuar que té cadascun d'aquests espais. També hem d'estar atents al món virtual que habiten els nostres alumnes, llocs en línia on ja passen més hores de vida si els comparem amb altres entorns on es mouen.

La vida en línia del nostre alumnat constitueix un patrimoni incisiu i seductor. Se senten molt còmodes en les xarxes socials fent anar els seus dispositius mòbils, manejant la tecnologia, creant imatges i compartint-les per Internet, difonent les seues preferències i construint una identitat que no forçosament és parella (encara que sí paral·lela) a la que desenvolupen en els espais físics ubicats. Què esperem per a aprofitar estratègicament aquest potencial tecnològic digital i convertir-lo en un aliat des de la nostra posició com a educadors? Si l'epicentre dels nostres interessos educatius consisteix a transmetre noves maneres de gestionar les possibilitats comunicatives de les imatges, llavors les TIC constitueixen un aliat magnífic per a assolir els nostres propòsits. La tecnologia digital és un patrimoni que hem de compartir amb els alumnes. I l'art és la clau d'aquesta trobada, un obsequi carregat de respecte, memòria, habilitats, sabers, connexions i col·laboracions.

El nostre posicionament estètic ha d'afavorir una postura política i crítica davant de les representacions imaginàries, de manera que aquestes representacions es puguin expressar de forma poètica per a entrellaçar cercles identitaris i superar, així, les diferències per a desenvolupar les millors condicions d'equilibri. El fet que els processos artístics comporten experiències de recerca ens ajuda a sistematitzar els nostres principis metodològics. En educació cal investigar, sistematitzar a partir de les bases conceptuals en què se sustenten les nostres metodologies. L'ús de temes atractius i incisius permet enganxar l'alumnat i aconseguir així que s'hi implique més.

A més de col·leccionar precarietats, cosa que ve de lluny en la nostra triple condició d'artistes, docents i investigadors, podem col·leccionar imaginaris, entusiasmes, anhels,

èxits, sabers, plaers i patrimonis simbòlics en general. Tot això compartit amb els nostres aliats, que són el professorat i l'alumnat amb qui habitem la trobada educativa.

He insistit en la necessitat d'abordar temàtiques suggeridores, atrevides i implicades. Temes com la mort, el cos, la memòria, la por i la diversitat passen a convertir-se en estratègies per a educar en arts. Per això propose posar més èmfasi en les temàtiques a través d'un currículum vibrant, un creixement curricular que motive en la indagació i el gaudi, sense cadenes severes que impedisquen avançar. Per a formar docents en el respecte a la diversitat cal manejar conceptes, analitzar qüestions de cultura visual des de perspectives perifèriques i poroses, qüestionar les normatives que impedeixen a les persones exercir lliurement els seus drets i, també, entendre que el desig és la clau de moltes decisions nostres. Sabem que no és fàcil traçar nous esquemes, però estem obligats a intentar-ho, perquè mantenir les estructures caduques xoca amb la realitat dels joves i amb la pressió que s'exerceix damunt seu.

Educació comporta transmetre valors i és una responsabilitat de primer ordre, perquè està a les nostres mans decidir sobre quins aspectes treballarem i de quina manera ho farem. Educació comporta implicar-se en les problemàtiques socials i en el respecte per la diversitat. Si ens passem la vida intentant donar forma al temps, almenys que siga per convertir aquest temps en un escenari on puguem celebrar la diversitat i el respecte.

Formació al llarg de la vida

Una bona manera de trencar amb esquemes caducs i prejudicis consisteix a elaborar projectes transdisciplinaris en què s'evite l'exagerada separació per àrees de coneixement o assignatures, projectes que reivindiquen el paper de l'alumnat en la presa de decisions i que encenguen des de l'art idees i accions implicades. L'educació es pot transformar de manera que les escoles s'acosten a l'art utilitzant els projectes com a proposta de treball col·laboratiu, participant en xarxes i interseccions, ordint trames creatives i fomentant l'ús d'escenaris digitals a fi de transitar entre espais reals i virtuals. Som conscients que un canvi necessari ha de començar per la formació inicial del professorat, però no podem oblidar la importància que té mantenir actualitzats els qui exerceixen la docència, de totes les edats i circumstàncies.

L'art és el nostre aliat per a transformar l'educació. Les poètiques són la base per a estructurar les noves veus de l'educació artística, tot combinant teories i pràctiques educatives des d'una perspectiva crítica amb temàtiques emergents. El carburant que tenim és la participació activa de l'alumnat. En definitiva, els docents podem aconseguir més presència de l'art en les nostres pràctiques pedagògiques. Tothom en serà beneficiat.

Capítol 21. Anar mirant més

Hem d'oferir noves estratègies i involucrar el professorat en la pràctica i el coneixement de les arts. Tot considerant que les accions artístiques possibiliten millors entorns educatius, ens esforcem per satisfer les necessitats que es van presentant, perquè vivim moments de canvis substancials en el panorama educatiu, una conjuntura en transformació constant. Observem que tradicionalment s'havia posat l'interès en els objectes i en les produccions de taller. De fet, durant dècades hem assistit a una veritable eclosió de programes en els quals s'insistia en el tipus d'objectes que s'havien de fer a l'aula de plàstica, o bé en les propostes de formació de l'alumnat en matèria d'art i educació. Aquesta reiterada atenció per l'objecte produït estava molt pendent del que podríem denominar progressiva participació d'aquest alumnat i obviava altres realitats que mereixen més atenció. Amb aquesta mena de plantejaments, molt situats en la part procedimental, s'han ocultat aquells aspectes que a nosaltres ens interessaven de manera especial, a saber: els entorns, les temàtiques i el professorat.

Disposem de publicacions internacionals específiques, revistes de recerca en educació artística, que donen relleu a bona part del que passa arreu del món: *IJADE*, *IJETA*, *Studies in Art Education*, *AIS*, *Arteterapia*, *EARI*, *Invisibilidades*, *Matèria-Prima*, *Arte y Sociedad*, *Gearte*, *Artseduca* i altres publicacions que difonen el treball d'especialistes i grups de recerca. També hem de ser conscients del poder de l'associacionisme i implicar-nos en xarxes de caràcter internacional com la INSEA (International Society for Education through Art). La figura de l'educador en arts té tradició i cal conèixer-la, alhora que busquem models millorats que s'impregnen de l'esperit més innovador i valorem tot allò que ens permeta avançar en les possibilitats de l'educació artística.

A causa del difícil encaix que els continguts i les pràctiques de les arts tenen en l'espai i el temps escolars, i en vista de l'èxit social d'algunes manifestacions artístiques, podem mirar altres vies d'actuació i preparar-nos per a combinar el nostre esforç amb les oportunitats que ens ofereixen els entorns informals. Tenim nombrosos aliats que són fora de les aules: els gabinets educatius dels museus, els professionals que treballen en entorns patrimonials, el professorat de les acadèmies privades d'art, els responsables de les escoles d'art dependents d'institucions públiques, el col·lectiu d'artistes, etc. ¿No seria molt millor establir xarxes de col·laboració amb tots aquests grups? ¿No ens convé unir

esforços amb professionals d'altres àmbits que tenen els nostres mateixos problemes? Si volem aconseguir avanços per a l'educació en arts, el més adequat per a crear una estratègia consistirà a buscar aliats, tenint en compte que en el repartiment curricular els especialistes en educació artística estan abocats a continuar mal representats si no canvien —i molt— les condicions actuals, que tampoc no són d'ara, sinó que vénen de lluny.

Si volem ampliar les nostres perspectives com a docents, com a investigadors i com a artistes que desenvolupen la seua faceta creativa a les aules, cal que sapiguem sobre quins territoris teòrics transitem. És bo que ens informem sobre això i que hi reflexionem, generant debats i proposant crítiques, amb la finalitat de millorar com a docents compromesos. En l'obra pòstuma *Retrotopía*, Zygmunt Bauman recompon la idea d'utopia en la seua faceta il·lusiónant, una aspiració humana que si bé fins ara sempre centrava la mirada en el futur, sembla que a hores d'ara auscultava cap al passat, no tant des del revisionisme, sinó des de la capacitat de transformar en positiu cap a llocs comuns que ja van existir. Desitgem un present més persuasiu per tal de compartir les lluites i els estímuls desafiadors que ens portaran cap a un escenari transitable, generós, lleuger i, per descomptat, utòpic. Des de les arts, ataüllem horitzons plens d'alegria i imaginació per a transformar els entorns educatius. La clau, com sempre, està en el professorat, que podrà millorar les seues pràctiques artístiques a l'aula impregnant-se de les teories que les possibiliten i les expliquen.

Insistim en les poètiques perquè són l'essència de moltes de les novetats que ofereix el panorama creatiu. I és que les poètiques formen part de l'essència de l'art, expressen possibilitats comunicatives des dels recursos estilístics i ens ajuden a entendre la mateixa pràctica artística i educativa. Com a docents i com a artistes, som generadors de poètiques, cosa que comporta implicar el conjunt de les nostres accions en els àmbits de la creació i l'expressió. A l'aula, i per descomptat en els espais no formals, podem afavorir un ambient que possibilita les poètiques. Els nostres interessos personals es converteixen en interessos del grup quan donem confiança a l'alumnat. Si un xiquet o xiqueta de primària guarda a la butxaca un objecte que conserva com si fora un preuat tresor, podem aprofitar aquest detall personal per a transmetre aspectes vinculats al col·leccionisme, a l'*objet trouvé*, a la gestació dels museus i les grans col·leccions, a l'art conceptual, fins i tot a la noció de museu imaginari que proposa André Malraux.

És fonamental que millorem el present tenint en compte el que s'ha fet, valorant la tasca de les persones que han maldat per dignificar l'educació artística i per avançar en les diverses posicions adoptades. Em semblaria vergonyós, lamentable i trist no apreciar l'esforç de tota la gent que modela cada dia la realitat de l'educació en arts. Hi ha molt de camí per recórrer, però també s'han traçat sendes que hem de reconèixer. Oblidar els qui ens han precedit, els qui ens han orientat, significa invisibilitzar el terreny guanyat, cosa que dona peu a situacions patètiques com ara el fet de pensar que algú s'està inventant alguna cosa. El camí es recorre, i podem recórrer-lo junts. Els qui s'entesten a difamar el que s'ha fet se situen en una tendència que s'assembla molt al corrent economicista neoliberal.

En art, les opinions i els sentiments són crucials, per això hem de respectar les diverses sensibilitats. És bo optar per noves opcions, fins i tot per iniciatives arriscades, però mai mofant-nos del que fan o han fet altres persones. Ans al contrari, cal observar amb deteniment tot el que passa, i estem en condicions de millorar l'oferta formativa dels qui, des de la docència, ens demanen idees i assessorament. Som persones respectuoses i no compartim la forma d'actuar dels qui intenten imposar els seus criteris. Estem a favor del diàleg, que és una forma encomiable de respecte. No podem acceptar que es trepitgen les idees dels qui no pensen igual, la qual cosa va d'acord amb el nostre activisme a favor de la diversitat. Com que som persones pacífiques, sempre hem estat exposats a la pressió dels qui no coneixen un altre llenguatge que el de la violència. L'exercici de les llibertats passa pel reconeixement de l'alteritat. Per tant, siguem més lliures i més respectuosos, cosa que ens farà molt més permeables i polifacètics.

Com ens veuen, als qui ens dediquem a educar? Quina imatge tenim per a la societat? Què o qui representem? Si analitzem els nostres contextos i maneres d'actuació, veurem que donem una imatge positiva però no ens consideren necessaris. Perquè ens tinguem més en compte podem començar per augmentar la nostra autoestima, i alhora reconèixer-nos com a elements importants en el sistema educatiu. Evitem els clixés i els estereotips. Des de l'educació artística aconseguirem avançar en la formació d'identitats a través de les imatges, els valors i la creació, i farem possible una escola més democràtica, tolerant, solidària, col·laborativa, innovadora i respectuosa. Crearem projectes engrescadors a partir de la inclusió, i això repercutirà positivament en els èxits tant individuals com col·lectius.

Si ens referim a qüestions que fan referència a la història, el patrimoni i la identitat, anem acostant-nos a una realitat en la qual s'estableixen criteris de respecte i conscienciació. Algú ha decidit que cada rètol que veiem siga d'unes dimensions i característiques concretes, de manera que no podem quedar-nos amb la primera impressió, sinó que cal perseguir els possibles significats que enclou. D'aquesta manera integrem el disseny en els dominis de l'educació artística, al mateix temps que reivindicuem més formació en arts per a tota la ciutadania. Aquesta formació serà beneficiosa en molts sentits, tant des del punt de vista de la utilitat i la creativitat, com des de la faceta del gaudi estètic i la capacitat per a gaudir dels dominis de les arts.

Les noves necessitats que comporta el canviant escenari escolar passen per tenir en compte algunes qüestions per a les quals l'art pot ser un engranatge motivador: reutilització dels espais, adequació de dinàmiques entre els estaments participants, nova definició del paper del docent a l'aula, optimització de l'ús de dispositius tecnològics, gestació d'iniciatives socials i col·laboració en accions solidàries. Si aconseguim unir i impulsar el col·lectiu de mestres de primària interessats per les arts, estarem en condicions de planificar un futur més afalagador per a la pràctica i l'ús de les arts en les etapes educatives obligatòries.

És atractiu interpretar i analitzar els productes de la comunicació a fi d'observar quina identitat cultural tenen. Podem parlar de l'actualitat, contemplar-la i analitzar-la sense prejudicis a través de les xarxes i els mitjans. Amagar-la, apartar-la de l'entorn educatiu ocasiona que es mitifiqui entre l'alumnat i provoca esquizofrènia cultural. A l'entorn dels mitjans de comunicació, les novetats són de tanta immediatesa que perfectament podem aprendre d'allò que els alumnes assimilen amb rapidesa. Aquest és un factor de motivació comprensible i que enriqueix la nostra capacitat professional.

La comunicació humana pot ocórrer en molts àmbits, des del contacte personal fins a les relacions amb els més diversos col·lectius. Si bé l'ús del llenguatge verbal és un dels paràmetres més usuals, la veritat és que la paraula no constitueix un ens abstracte amb capacitat comunicativa exempta, sinó que les paraules solen portar implícites altres aportacions comunicatives que les enriqueixen i les determinen, com ara l'ampli camp dels llenguatges no verbals en la comunicació oral, o la densa càrrega icònica que concreta

els missatges visuals. És en aquest àmbit generós de la iconicitat dels missatges visuals on hi ha el nostre més gran camp d'acció com a formadors, a causa de la importància que han adquirit en la cultura actual els mitjans de comunicació i les tecnologies de les xarxes socials.

La diversitat, la complexitat i l'ambigüitat del pensament humà són enemigues de les tècniques de control. La capacitat de la publicitat per a eliminar simbologies rellevants ha arribat a convertir qualsevol element en signe de compravenda. Davant d'aquestes especulacions mercantilistes, l'escola té la responsabilitat de donar coherència als estudis i les experiències, amb un sentit de propòsit, significat i interconnexió d'allò que l'alumnat aprèn. Davant d'aquests reptes, s'exigeix al professorat una gran capacitat per a interconnectar camps de saber i, amb això, més coneixement dels dominis de l'art.

En el futur, el potencial de l'educació artística dependrà en gran part de la nostra pròpia capacitat per a adaptar les pràctiques docents als nous formats tecnològics; tant és així, que les possibilitats d'ampliar l'espectre passen per trobar vincles que ens aproximem a les tecnologies de la informació i la comunicació, i en general als diversos aspectes de la comunicació de masses en què puguem intervenir com a professionals de la docència en arts, sempre sense perdre de vista la vocació humanista.

Urgeix assumir i defensar el respecte i el reconeixement de la diversitat, tant quan afecta les dones com les persones i els col·lectius LGTB. Val a dir que en educació artística se senten veus des de fa dècades que impulsen aquests drets i avanços.

Si revisem la situació del sistema educatiu en l'àmbit formal, s'evidencia que la presència de l'educació artística viu un moment de debilitat i falta de perspectives. Disminueix la quantitat d'hores que hi havia tradicionalment, passa a l'optativitat alhora que desapareix el professorat especialista, que únicament està (i ha estat tradicionalment) en secundària. Mentrestant, en primària s'ha deixat en mans del professorat d'anglès la raquíctica i única hora que queda en l'horari setmanal de l'escola. La situació és greu. Però això no és el pitjor. El pitjor seria que ningú es queixara o protestara per considerar-ho una involució educativa. Quin paper tenim els qui eduquem en arts en una societat molt més abocada al consumisme exacerbant i a la regressió del necessari esforç reflexiu?

Aparentment és una contradicció: desapareix l'educació artística en l'àmbit formal i eclosionen les arts en els territoris no formals. Però en realitat és una compensació que naix de diverses necessitats i que ha sigut provocada, evidentment, pels nous paràmetres ideològics i econòmics que dominen l'espai educatiu, polític i cultural. També influeix en aquesta situació el fet que milers de joves ben preparats desitgen manifestar-se mitjançant les arts i des de l'educació, situació per a la qual les nostres institucions possiblement no estaven preparades. Siga com vulga, no crec que siga bo que ens lamentem del que passa, perquè en part també hem d'assumir les nostres responsabilitats. El que podem fer és caminar junts amb causes comunes per tal d'aconseguir que la situació millore. I si volem que les coses avancen en positiu, hem de reflexionar sobre tot allò que no hem sabut analitzar correctament fins ara.

Si som conscients de la pèrdua de presència de l'educació artística en els espais formals, no té gaire sentit que eliminem del nostre bagatge aspectes com el cinema i els audiovisuals, el disseny o l'arquitectura. El fet d'integrar esforços aniria molt en la línia del que passa fora de les aules, on es constata una desbordant actualitat d'activitats artístiques i educatives en entorns no formals. Això encaixa en un fet que ja hem denunciat: la poca presència tecnològica en la docència en arts i la manca d'actualització de models que puguen ser vàlids en l'actualitat. Cal afegir a tot això la necessitat d'innovar en les temàtiques per tractar i en els models pedagògics aplicats.

Als problemes laborals habituals del col·lectiu docent, s'hi afegeixen elements que dificulten l'exercici professional, com ara la situació precària de les famílies de l'alumnat, o fins i tot el mal estat en què es troben les instal·lacions on es treballa. Tots aquests aspectes influeixen de manera decisiva en el desenvolupament de l'activitat educativa, cosa que accentua factors perversos que afecten altres qüestions d'àmbit personal, social i cultural. Ser docent i educar amb qualitat en el moment actual és un gran repte perquè vivim en una societat que presenta canvis constants que produeixen incerteses i desgast en el quefer del professorat. Tot això s'agreuja quan l'entorn en què es treballa és conflictiu o presenta dificultats econòmiques.

Malgrat els canvis importants i les millores que hi ha hagut en tots els àmbits, l'homofòbia continua sent un motiu important de violència, un codi repressiu reforçat per segles d'opressió i persecució contra les persones que pretenen viure lliurement els seus desitjos.

Des dels poders polític, religiós, legal i mèdic s'ha generat una insistent persecució contra les expressions del cos i el desig que no comporten la reproducció. Qualsevol manifestació d'afecte entre persones del mateix sexe ha sigut sempre vigilada, perseguida i castigada per les instàncies del poder. La por és la clau del sistema. Por del cos, por dels desitjos. El cinema va ser durant dècades un aliat de la repressió perquè era una cadena de transmissió de les idees del poder. Els últims anys estem assistint a un canvi important de paradigma, i ara la dissidència és més visible. Davant de les pors s'alcen les visibilitats i els crits de protesta de les minories reivindicatives.

La bandera de sis colors, signe de la lluita pels drets LGTB, es va dissenyar com a icona visual de la diversitat sexual després dels disturbis de 1969 de Stonewall Inn, el mític local del Greenwich Village de Nova York. Els creadors d'imaginari (artistes visuals, cineastes, dissenyadors, realitzadors de televisió, dibuixants de còmic, publicistes, etc.) han donat forma a les seues idees i s'han compromès amb la lluita pels drets humans i la diversitat sexual. La realització de pel·lícules amb temàtica LGTB permet dotar d'imatges i artefactes visuals els col·lectius que advoquen per més presència de les diversitats en l'entorn social i cultural. Els cartells de les bones pel·lícules ens ofereixen interessants exemples gràfics per a utilitzar-los com a artefactes visuals amb gran potencial educatiu. Hi ha la possibilitat d'unir cinema, tipografia i diversitat sexual, amb un enfocament híbrid i crear paisatges que serviran a l'alumnat per a conèixer i reconèixer la realitat diversa, per a aprendre a respectar i per a afavorir la convivència.

Aprendre a viure l'experiència artística és una tasca que competeix al docent. El mestre i la mestra són els qui millor poden transmetre aquesta classe de formació i d'informació a l'alumnat, alhora que animen les famílies a promoure un esperit obert i una mentalitat receptiva per les arts, provocant sensacions, impulsant activitats participatives i fomentant la implicació de tots els implicats en el procés educatiu. Viure l'art contemporani i ampliar aquesta vivència a les expressions artístiques de totes les èpoques és un repte que podem assumir perquè les manifestacions actuals de l'art ja no estan ubicades només als museus o a les galeries, sinó que les podem trobar en qualsevol racó de la ciutat, a les perifèries en línia i, fins i tot, dins de l'aula. Estem en condicions de rescatar urgències artístiques en tot moment i lloc i aplicar una mirada sensible, reflexiva, creativa, crítica i política sobre la realitat. El present és lleu i és ubic. L'art també.

Conèixer i apreciar el poder de la imatge com a discurs enriquidor comporta aprendre a mirar i veure-hi, però també conèixer els mecanismes de la imatge com a instància d'autoritat. Als qui desconeixen o negligeixen el poder de la imatge, cal advertir-los de la importància que té aprendre a mirar, una qüestió fonamental en els processos comunicatius actuals perquè s'ha convertit en una de les facetes culturals més importants de la nostra consciència com a interpretadors de la realitat. A més, una mirada crítica i sagaç de les imatges que fem servir ens permet vincular els nostres interessos particulars a la història de l'art, als processos creatius, i tot això amb la possibilitat de gaudir desxifrant i comprenent el nostre món.

Volem animar el col·lectiu docent a formar part del currículum vibrant, perquè som nosaltres els qui, en última instància, donem forma a les propostes curriculars. Cada docent ha d'assumir el currículum com una autèntica possibilitat de transformació. Més enllà de la duresa administrativa i de l'esgotament burocràtic, el currículum s'ha de valorar com una oportunitat de millorar l'educació.

Un currículum vibrant ha de partir de premisses, però també pot admetre suggeriments constants a fi de convertir-se en el lloc des d'on puguem dur a terme les bones pràctiques educatives que tant desitgem. El col·lectiu docent és la base que pot proporcionar un veritable currículum vibrant, sense enquistar-se en posicionaments segurs o còmodes, sinó arriscant darrere d'un nou entorn de participació. Un currículum vibrant és un mecanisme per a l'educació formal que recull elements positius de l'educació no formal. Entre els nostres aliats hi ha els mediadors, els treballadors de museus i centres culturals, els responsables educatius d'espais patrimonials. El currículum vibrant és un dispositiu que pot provocar la millora de la situació de l'educació artística, esperonant nous reptes entre el professorat i l'alumnat de totes les etapes i nivells, revelant els avantatges de ser integrador (de totes les arts), transversal i útil per a enfrontar-se a nous reptes educatius.

Incorporem al vocabulari docent el terme *transeducar*, un verb que fa al·lusió al col·lectiu de persones trans, un dels més actius en la lluita pels drets a la no-discriminació. Però transeducar també es refereix a la possibilitat de transitar per nous espais fins ara poc tractats, com també a transgredir normes caduques que impedeixen una veritable emancipació de l'educació artística cap a posicionaments més lliures i generosos. Tots i totes som trans, tots i totes tenim dret a transitar. Les transicions a vegades ens són

imposades, però moltes vegades són assumides i de caràcter voluntari. Tots tenim dret a viure en ple trànsit, sense obsessionar-nos per explicar-ne les raons, senzillament assumint la nostra condició d'éssers que muden, evolucionen i es transformen. Al cap i a la fi, aprendre també és canviar.

Referències

- Adorno, T. W. (1986). *Teoría estética*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. W. i Horkheimer, F. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- Aguirre, I. (2007). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia artística*. Barcelona: Octaedro.
- Alderoqui, S. i Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Aliaga, J. V. (2004). *Arte y cuestiones de género*. Donostia: Editorial Nerea.
- Albero, S. (2017). *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles*. Tesis doctoral: Universitat de Navarra.
- Alonso-Sanz, A. (2013). “A favor de la investigación plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (1), 111-119.
- (2017). “Repensando tres entornos educativos consolidados”, *Artseduca*, 18, 79-99.
- (2020). “A la deriva entre carteles de cine: una narrativa personal sobre París”, *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 13 (1), 1-16.
- (2020). “Una professora “flanêuse” en París. Cartografías en la formación inicial de docentes”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (2), 363-386.
- Alonso-Sanz, A., Lifante, Y. i Rueda, P. (2018). “Tecnologías en la creación de imágenes en las aulas. Un estudio de casos en tres escuelas públicas”. *Pulso*, 41, 119-140
- Ambrós, A. i Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y de secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ancarola, N., Manonelles, L. i Gasol, D. (ed.) (2017). *Polititzacions del malestar. Dret a l’angoixa. L’art i els processos creatius com a instrument per canalitzar el malestar*. Barcelona: Raig Verd.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Paidós: Barcelona
- Augustowsky (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2017). *La creación audiovisual en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1974). *Poética*: Gredos. Madrid.
- Arnheim, R. (1980). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.
- (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

- Aumont, J. (1997). *El ojo interminable: Cine y pintura*. Barcelona: Paidós.
- Azevedo Junqueira, S. R. (2016). “Diversidade, Educação e Religião”, *Revista Plurais Virtual*, 6 (2), 282-298.
- Balló, J. (2000). *Imágenes del silencio. Los motivos visuales en el cine*. Barcelona: Anagrama.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho, educadores, política e história*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Barthes, R. (1970). *Mythologies*. París: Seuil
- (1984). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- (1986). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.
- (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Baudelaire, Ch. (2014). *El esplín de París (Pequeños poemas en prosa)*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- (2017) *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.
- Belil, M., Borja, J. i Corti, M. (ed.) (2012). *Ciudades, una ecuación imposible*. Barcelona: Icaria.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Mèxic: Itaca.
- (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Berger, J. (2008). *Ways of Seeing*. Londres: Penguin Modern Classics.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Briggs, A. i Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children’s Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, R. (2016). *Indagaciones sobre arte y educación*. Monterrey: UA NL.
- Calvino, I. (1997). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- (2010). *Le città invisibili*. Milà: Mondadori.

- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Careri, F. (2014). “Walkscapes diez años después”, *URBS Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4 (1), 207-2013.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Combalía, V. (2002). “Hay demasiadas imágenes, pero esto no es nuevo”, en Huerta, R. (ed.) *Los valores del arte en la enseñanza*. València: PUV.
- Council of Europe (2011). *Report on Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. París: Council of Europe.
- Cox, P. (2018). *Jeu de construction*. París: Éditions du Centre Pompidou.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. California: The Paul Getty Trust.
- Deleuze, G. i Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. València: Pre-Textos. [Paul McCarthy-Eva Hesse]
- Desbordes de la cultura (2017). *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat*. Barcelona: Pol·len Edicions.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1965). *Libertad y cultura*. México: UTEHA.
- (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dondis, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Duncum, P. (2002). “Visual Culture Art Education: Why, What and How”, *International Journal of Art & Design Education*, 21 (1), 14-23.
- (2007). “Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism”, *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- (2008). “Holding Aesthetics and Ideology in Tension”, *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- (2015). “Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 47-64.

- Eça, T. i Mason, R. (ed.) (2008). *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Bristol: Intellect.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta. Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*, Barcelona: Ariel.
- (1995). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets.
- Eco, U., Colombo, F., Alberoni, F. i Sacco, G. (1974). *La nueva edad media*. Madrid: Alianza.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes visuales*. Paidós: Barcelona.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. i Barone, T. (2006). “Arts-Based Educational Research”, en J. L. Green, G. Camilli i P. B. Elmore (ed.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, New Jersey: AERA, 95-109.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eribon, D. (2014). *La société comme verdict*. París: Flammarion.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- (ed.) (2016). *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago de Chile: CNCA.
- Even-Zohar, I. (1990). “Polisystem Theory”, *Poetics Today*, 11 (1), 9-26.
- Fontal, O. i Calaf, R. (2014). *Como enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Mèxic: Siglo XXI.
- (2006) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Mèxic: Siglo XXI.
- (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Mèxic: Siglo XXI Editores.
- Freedman, K. (1994). “Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms”, *Studies in Art Education*, 35 (3), 157-70.
- Freire, P. (1967) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fromm, E. (2009). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Frutiger, A. (2007). *Reflexiones sobre signos y caracteres*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). “La construcción del discurso y de la práctica de la Educación Artística”, en Huerta (coord.) *Los valores del arte en la enseñanza*. València: PUV.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- (2013). “When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto”, *Truthout*, 0.
- (2015). “Flipping the Script: Rethinking Working-Class Resistance”, *Truthout*, 8, juny.
- Gombrich, E. H. (1968). *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Barcelona: Seix Barral.
- Greteman, A. J. (2017). “Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education”, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58 (3), 195-205.
- Groupe µ (1993). *Tratado del signo visual. Para una retórica de la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Grup Desbordes de la Cultura (2017). *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat*. Barcelona: Pol·len Edicions.
- Gulbenkian Descobrir (2017). *10 x 10. Ensaïos entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. (p. 13-74). Londres: Sage Publications.
- Haraway, D. i Terranova, F. (2017). “Story Telling for Earthly Survival”, *Concreta*, 9, p. 5-15.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
 - (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.
 - (2014a). “*Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil*”. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, p. 62-65.
 - (2014b). “Pedagogias culturais. O processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo”, en R. Martins; I. Tourinho (ed). *Pedagogias culturais*. (p. 329-356). Santa Maria (Brasil): Editora UFSM (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil).
 - (2016). “Teaching the unknown to facilitate the emergence of a pedagogical event”, *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 5 (1), 87-95.
- Hernández, F. i Aberasturi, E. (2013). “Investigación y formación, un proceso de acompañamiento”, *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (coord.) (2016). *La perspectiva DIY en la universidad: ¡hazlo tú mismo y en colaboración! Implicaciones pedagógicas y tecnológicas*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Sancho, J. i Rivas, J. (coord.) (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- 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. (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Picanya: Bullent.
- (1997). “Grafitis infantiles: de cara a la paret”, en les actes del congrés *Los muros tienen la palabra. Materiales para una historia de los graffiti*. València: PUV, 189-202.
 - (2004). “Sangre o tinta. La tipografía como argumento liminar para una educación artística”, en *Ponencias Primer Congreso de Tipografía*. Valencia: ADCV, 178-186.
 - (2005). *Apaga-la! De com Tirant va combatre l’esquizofrènia de les pantalles*. València: Alfons el Magnànim.
 - (2006). “La ciudad escrita, museo cotidiano”, *Aula de Innovación Educativa*, 151, 35-38.
 - (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia: PUV.

- (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: PUV.
 - (2011). *Ciudadana letra*. València: Alfons el Magnànim.
 - (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.
 - (2013). “La tipografía en el cine: análisis de cabeceras y créditos de película como estrategia educativa desde la cultura visual”, *Archivo de Arte Valenciano*, 94, 351-366.
 - (2014). “Education on Sexual Diversity through Cinema”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 371-376.
 - (2015a). *La Ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC.
 - (2015b). “Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos”, en Errázuriz, L. H. *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 131-156.
 - (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Barcelona: Egales.
 - (2018a). “Miradas urbanas del profesorado iberoamericano desde la cultura visual”, *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 55-76.
 - (2018b). “Acció social i educativa des de les arts a Barcelona”, *Temps d'Educació*, 55, 191-211.
 - (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
 - (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (ed.) (2015). *Educación Artística y Diversidad Sexual*. València: PUV.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (ed.) (2017a). *Entornos informales para educar en artes*. València: PUV.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (ed.) (2017b). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (coord.) (2020). *Humanidades digitales y pedagogías culturales. Saberes virales para una nueva educación*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. i Ramon, R. (ed.) (2018). *Investigar y educar en diseño*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. i Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. València: Tirant lo Blanch.

- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. i Ramon, R. (2020). *Diseño y patrimonio escolar*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. i Calle, R. (ed.) (2013). *Patrimonios migrantes*. València: PUV.
- Huerta, R. i Domínguez, R. (2015). “Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria”, *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 6, 10-18.
- Huerta, R., Domínguez, R. i 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. i Navarro, G. (2016). “Museari. An online Museum about Sexual Diversity”, *Museum Education and Accessibility. Bridging the Gaps*. Washington: CECA-ICOM, 145-149.
- Humez, A. (1987). *ABC et Cetera. The Life and Times of the Roman Alphabet*. Boston: David R. Godine.
- Hussvet, S. (2014). *El mundo deslumbrante*. Barcelona: Anagrama.
- Irwin, R. (2013). “Becoming A/r/tography”, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), 198-215.
- Irwin, R. L. i O’Donoghue, D. (2012). “Encountering pedagogy through relational art practices”, *International Journal of Art and Design Education*, 31 (3), 221-236.
- Ivins, W. M. (1975). *Imagen impresa y conocimiento*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Klee, P. (1976). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Calden.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona: Paidós. [Santiago Idáñez-Laia Navarro]
- Lemebel, P. (2013). *Háblame de amores*. Barcelona: Planeta.
- Lord, C. i Meyer, R. (2013). *Art & Queer Culture*. Londres: Phaidon.
- Lordon, F. (2013). *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*. París: Seuil.
- Lotman, J. M. (1993). *Consideraciones sobre la tipología de las culturas*. València: Eutopías.
- Lynch, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- McLuhan, M. (1994) *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Maffesoli, M. (2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. París: La Table Ronde.
- Maffesoli, M. (2010). *La passion de l'ordinaire: miettes sociologiques*. París: CNRS.
- Malraux, A. (2017). *El museo imaginario*. Madrid: Cátedra.
- Marcellán, I. (2009). “Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, p. 81-93.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Seix Barral.
- Marín, R. (ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universitat de Granada.
- Marín, R. i Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Granada: Universitat de Granada.
- Martínez, P. (coord.) (2016). *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. Madrid: Centro de Arte Dos de Mayo
- Mason, R. (1988). *Art education and multiculturalism*. Londres: Croom Helm.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona: Paidós.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Mirzoeff, N. (2006). “On Visuality”, *Journal of Visual Culture*, 5 (1), 53-79.
- Moreno, O. i Puche, L. (ed.) (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Morris, W. (1977). *Arte y sociedad industrial*. València: Fernando Torres.
- Munari, B. (1976). *El arte como oficio*. Barcelona: Labor.
- (1987). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Navarro, G. (2015). “Las imágenes de la diversidad sexual en la Edad Media”, en Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. *Educación artística y diversidad sexual*. València: PUV.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Pardo, J. L. (2016). *Estudios del malestar. Políticas de la autenticidad en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Anagrama.
- Parker, T. (2009). “Continuing the Journey – the Artist-Teacher MA as a Catalyst for Critical Reflection”, *International Journal of Art and Design Education*, 28 (3), 279-286.

- Parral, V. (2011). “Contra la homofobia y la transfobia”, *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 72-74.
- Patiño, A. (2017). *Todas las pantallas encendidas. Hacia una resistencia creativa de la mirada*. Madrid: Fórcola.
- Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L. i Aberasturi-Appraiz, E. (2018). “Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico”, *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 1-15.
- Pichardo, J. I. (2015). *Abrazar la diversidad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Pié, A. (2014). *Por una corporeidad posmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: UOC.
- Pié, A. i Planella, J. (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: UOC.
- (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Postman, N. (1990). *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo.
- (2000). *Fi de l’educació. Una redefinició del valor de l’escola*. Vic: Eumo.
- Ramon Camps, R. (2016). “Educación artística y entornos urbanos”, en M. Á. Chaves Martín (ed.) *Ciudad y Artes Visuales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 321-327.
- Ramon, R. (2017). “Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano”, *Artseduca*, 18, 30-53.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. París: Fayard.
- Read, H. (1970). *Arte y sociedad*. Barcelona: Península.
- (1986). *La educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Robinson, K. H. (ed.) (2014). *Growing Up Queer. Issues Facing Young Australians Who are Gender Variant and Sexuality Diverse*. Melbourne: Young and Well.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography’s Visual Culture*. Nova York: Routledge.
- (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.
- (2016). “Reinventing the STEAM Engine for Art + Design Education”, *Art Education*, 69 (4), 4-7.

- (2017). “Arts-Based Research in Education”, en Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. Nova York: Guilford, p. 493-510.
- Romano, M. (2008). *La città come opera d'arte*. Torí: Giulio Einaudi Editore.
- Ruskin, J. (1983). *Les tècniques del dibuix*. Barcelona: Laertes.
- Sancho, J. M. i Hernández, F. (2018). “La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido”, *REDRevista de Educación a Distancia*, 56, article 4.
- Saramago, J. (2007). *Manual de pintura y caligrafía*. Madrid: Punto de Lectura.
- Sarlo, B. (2009). *La ciudad vista: Mercancías y cultura urbana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Satué, E. (2007). *Arte en la tipografía y tipografía en el arte*. Madrid: Siruela.
- Saussure, F. (2008). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schiller, F. (1991). “Cartas sobre la educación estética del hombre”, en *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2013). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sontag, S. (1997). *Estilos radicales*. Barcelona. Taurus.
- (2001). *On Photography*. Nova York: Picador.
- Soto González, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Storey, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona. Octaedro
- Talburt, S. i Steinberg, S. R. (ed.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Tàpies, A. (1970). *La pràctica de l'art*. Barcelona: Ariel.
- (1974). *L'art contra l'estètica*. Barcelona: Ariel.
- (1996). *Escrits sobre art*. Barcelona: Edicions 62.
- UNESCO (2012). *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. París: UNESCO.

- Vidagañ, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Vigotski, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Walker, J. A. i Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.