

Educación artística para formación del profesorado en tiempos de coronavirus

Educação artística para formação de professores em tempos de coronavírus

Art education for teacher training in times of coronavirus

Ricard Huerta

Universitat de València

RESUMEN

El presente artículo relata la experiencia docente de educación artística vivida durante el estado de alarma implantado en el estado español a partir de la crisis sanitaria del COVID-19. Se trata de un trabajo planteado desde las narrativas personales y las historias de vida, elaborado metodológicamente como un estudio de caso, centrándose en los relatos del alumnado y profesorado de una materia artística del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. El hecho de haber transformado la enseñanza presencial en un modelo online con la urgencia que impuso el confinamiento, ha supuesto no solamente un esfuerzo por parte de todas las instancias implicadas, sino también el descubrimiento de nuestras posibilidades de reacción ante situaciones críticas y momentos complejos. El intento de buscar una cierta “normalidad” dentro de la gravedad de lo ocurrido, ha significado romper algunas barreras que son habituales en la relación docente. Esta encrucijada de dificultades y la forma de resolverlas ha permitido encajar posibilidades insospechadas en los procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Arte, Educación, Formación del Profesorado, Educación Primaria, Currículum vibrante

RESUMO

Este artigo relata a experiência de ensino em arte/educação vivida durante o estado de alarme ocorrido no estado espanhol após a crise de saúde COVID-19. Trata-se de um trabalho baseado em narrativas pessoais e histórias de vida, desenvolvido metodologicamente como estudo de caso, com foco nas histórias de alunos e professores de uma disciplina artística do Mestrado em Ensino Fundamental. O fato de transformar o ensino presencial em um modelo on-line com a urgência imposta pelo confinamento significou não apenas um esforço por parte de todas as entidades envolvidas, mas também a descoberta de nossas possibilidades de reação a situações críticas e momentos complexos. A tentativa de buscar uma certa “normalidade” dentro da gravidade do que aconteceu significou quebrar algumas barreiras comuns no relacionamento de ensino. Essa encruzilhada de dificuldades e a maneira de resolvê-las permitiram que possibilidades inesperadas se encaixassem nos processos de ensino-aprendizagem da universidade.

Palavras-chave: Arte, Educação, Formação de Professores, Educação Primária, Currículo vibrante.

ABSTRACT

This article relates the art education teaching experience lived during the state of alarm occurred in Spain on the COVID-19 health crisis. It is a work based on personal narratives and life stories, developed methodologically as a case study, focusing on the stories of students and teachers in the art classroom of the university Degree in Primary School Teacher. The fact of having transformed face-to-face teaching into an online model with the urgency imposed by confinement, has meant not only an effort on the part of all the people involved, but also the discovery of our possibilities of reaction to critical situations and complex moments. The attempt to search for a certain “normality” within the gravity what happened, has meant breaking some barriers that are common in the teaching relationship. This crossroads of difficulties and the way to solve them has allowed unsuspected possibilities to be fitted into university teaching-learning processes.

Keywords: Art, Education, Teacher Training, Primary School, Vibrant Curriculum.

Introducción

En la formación de maestros de Educación Primaria de la Universitat de València existe una mención denominada “Arte y Humanidades”, a la que se incorpora el alumnado interesado por estas cuestiones. En esta mención existen dos grupos, de cincuenta alumnos cada grupo, uno en horario de mañana y otro en turno de tarde. La mayoría del alumnado son mujeres. En la mención tenemos una asignatura cuatrimestral denominada “Propuestas didácticas en Educación Artística”, que consta de 6 créditos ECTS. Esta materia inició sus clases presenciales el lunes 27 de enero de 2020. Consta de dos sesiones semanales, de dos horas cada una. Las clases se imparten en un aula específica que está dotada con las necesidades propias de un taller de arte, con suficiente espacio, y que además es muy luminosa. Todo empezó con normalidad, y durante varias semanas pudimos llevar a cabo el desarrollo de la materia, en un ambiente propicio al intercambio, con la necesaria atención personalizada para cada alumno. Pero el viernes 13 de marzo de 2020, un tsunami coyuntural en forma de crisis sanitaria llamado COVID-19 cercenó cualquier posibilidad de continuar con la deseada normalidad. Se interrumpieron las clases presenciales y se truncó toda la actividad universitaria presencial, debido al estado de alarma impuesto por el gobierno. La medida drástica de confinamiento a toda la población supuso entrar en una nueva dinámica, todo ello de manera inesperada y repentina. De forma súbita tuvimos que quedarnos en nuestras casas, atentos a cada nueva indicación por parte de las autoridades. La situación inusual y los sucesivos cambios insospechados provocaron un estado de incompreensión y duda algo

caótico. La gente cumplió el reglamento establecido y se quedó en sus casas. A causa de la celebración de las Fallas, la Semana Santa y la Pascua, la primera parte del confinamiento coincidió con un período festivo, lo cual permitió dar una tregua a las personas implicadas en cuestiones académicas. Durante ese lapso temporal no lectivo se gestó una estrategia, tanto a nivel institucional como a nivel personal, para poder afrontar adecuadamente el retorno a la actividad universitaria. Pasamos a relatar, en forma de investigación, desde las narrativas personales, los pasos que se siguieron para continuar con las clases, e incluso para fortalecer la relación entre alumnado y profesorado en una materia de artes de los estudios de magisterio.

Trabajo por proyectos en el aula de artes

El esquema metodológico de la asignatura “Propuestas didácticas en Educación Artística” parte del planteamiento de los proyectos de trabajo. El alumnado es de tercer curso de grado. Cuando se iniciaron las clases el 27 de enero se plantearon 5 proyectos, para desarrollarlos durante las sesiones del cuatrimestre. Estos proyectos son consensuados por el grupo, concretando los temas y la forma de llevarlos a cabo. De los cinco proyectos, tres son individuales, y los otros dos se realizan en equipo. Se establece un calendario, también consensuado, para llevar a cabo las actividades de cada proyecto, con unas fechas de entrega para concretar la finalización de cada uno de ellos. La evaluación es continuada, de modo que cada alumna puede hacer un seguimiento de sus avances, lo cual permite dar importancia tanto al proceso como a los resultados obtenidos. En una clase de artes, para

alumnado que ha tenido poco contacto anteriormente con la creación artística, resulta muy importante poder generar un ambiente de confianza. Empiezo las clases con una frase que sorprende al alumnado, cuando les digo: -“En este momento, el único que confía en vuestras posibilidades artísticas soy yo”. Y es cierto, puesto que a la mayoría de las alumnas y alumnos nunca antes se les ha facilitado el acceso al arte, y mucho menos a la experiencia del arte como actividad creativa, tanto práctica como intelectual (Eisner, 2004). Se trata de alumnado que no tiene intención de dedicarse al arte o el diseño. Van a ser docentes de primaria, en un país donde el currículum escolar ha arrinconado las artes a una presencia casi simbólica, con una hora semanal de arte, impartida por el profesorado de inglés, como refuerzo del segundo idioma. Con esta situación casi lamentable para las artes en educación primaria, es todo un lujo poder tener alumnado de una mención denominada “Artes y humanidades”. Se trata de jóvenes muy motivados, pero con poca experiencia en la práctica artística. Por ello resulta fundamental generar un ambiente de respeto (Greteman, 2017), optando por propuestas atractivas y estimulantes, ejercicios que sirvan para reforzar la seguridad de estas jóvenes maestras, que son quienes trasladarán en el futuro a las aulas escolares su deseo e interés por mejorar la situación de las artes en los colegios (Giroux, 2013).

En la primera sesión de clase se explica la forma de concretar la asignatura, atendiendo a la guía docente, y se le plantea al alumnado la posibilidad de llevarla a cabo mediante el trabajo por proyectos. Una parte del alumnado no ha experimentado todavía este tipo de metodología, pero sin embargo hay algunas alumnas que se muestran muy motivadas porque ya han tenido anteriormente materias que se organizaron con dicha metodología. La mayoría decide llevarlo adelante, y pasamos a concretar cuáles serán los cinco proyectos. Dejamos claro que inicialmente concretaremos y decidiremos los conceptos, y después se hablará de qué técnicas y procedimientos artísticos servirán para cada uno de ellos. Esta reflexión es importante, puesto que el alumnado piensa que en el taller de “plástica” (denominación de la clase de artes en el currículum escolar) lo que se trabajan son las técnicas, dejando en un segundo plano de interés los conceptos o los temas. En los talleres de arte es habitual oír al alumnado usar expresiones del tipo: “en clase de arte estamos haciendo acuarela”. Sin embargo, cuando hablan de lo que están estudiando en lengua no se les ocurre decir “estamos haciendo un ejercicio con lápiz”, ni tampoco explicar la clase de matemáticas argumentando

“he estado usando bolígrafo y papel”, o referirse a la clase de ciencias diciendo “hemos estado tecleando el ordenador”. Por tanto, definir los proyectos de arte mediante conceptos y temas es mucho más certero que referirse a las técnicas artísticas que se van a emplear. Tras una serie de intervenciones y debate por parte de todo el alumnado, momentos participativos que sirven también para conocernos mejor, se concretan estos cinco proyectos: Identidades, Retratos, Diversidad, Ciudadanía, y Bitácora. Pasamos a explicar cada uno de los proyectos, su desarrollo, y el cambio drástico que supuso la transformación del modelo presencial al modo online a causa del confinamiento por el estado de alarma.

Proyecto 1. Identidades

“Si es posible dividir a las personas de acuerdo con alguna categoría, es de acuerdo con estos profundos anhelos que las orientan hacia tal o cual actividad a la que dedican toda su vida”

Milan Kundera, *La insoportable levedad del ser*, p. 197

El proyecto que denominamos genéricamente “Identidades” está pensado para iniciar un mayor conocimiento del conjunto de la clase, y también para poder acercarnos a los intereses de cada persona del grupo. Les explico desde el primer día que se trata de conocernos un poco más desde la cercanía, para lo cual se les anima a realizar un “Exlibris”. La mayoría de la clase no sabe qué es un exlibris; solamente una alumna lo supo describir. Dedicamos las primeras sesiones a explicar a nivel teórico el concepto y la historia del exlibris, ponemos ejemplos de varios momentos históricos y diferentes países. Enlazamos esta tradición con el mundo de los libros, la imprenta, los medios de comunicación y las actuales tecnologías digitales (Briggs & Burke, 2002). El taller se plantea como un trabajo de diseño. Somos partidarios de emplear el diseño como herencia creativa. Valencia es una ciudad muy vinculada al diseño, capital de una región tradicionalmente dedicada a la fabricación de zapatos, mantas, juguetes, muebles, artesanía. Valencia ha sido nombrada capital mundial del diseño para 2022. El pensador Ortega y Gasset decía que “a los valencianos os pierde la estética”. Son numerosos los profesionales que se dedican aquí al diseño gráfico, y creo que las dinámicas del proceso proyectual del diseño pueden ayudar a las futuras maestras a concretar muchas otras acciones docentes: cartelería, organización del aula, presentación de trabajos, usos gráficos de las TIC. Atendiendo a esta realidad, enfocamos la realización del

exlibris como un trabajo de diseño gráfico, en el que cada alumna debe incorporar imagen y texto: su nombre y una figura alegórica de sus preferencias.

Este primer proyecto resulta esencial para que el alumnado tome conciencia de sus posibilidades expresivas. Nuestra propuesta quiere acercar el mundo del diseño y la tipografía al futuro profesorado, desde una perspectiva múltiple, incorporando cuestiones estéticas, culturales, éticas y de implicación social (Huerta, 2017). También analizamos el papel predominante de la imagen en nuestra sociedad (Ivins, 1975), así como los usos digitales a través de la tecnología. Al integrar el diseño de textos en el currículum de educación artística logramos esquivar el temor que buena parte del alumnado tiene al dibujo y las artes, convirtiendo el estudio y la creación de letras y alfabetos en un territorio fértil para la creatividad y el disfrute. Al incorporar los planteamientos proyectuales, propios de la enseñanza y práctica del diseño, enlazamos con la tradición de los talleres de arte y el aprendizaje cooperativo. El alfabeto es una tecnología conocida por el alumnado, que sin embargo desconoce sus posibilidades gráficas. Conviene transmitir este concepto patrimonial al profesorado en formación. Mediante proyectos sencillos y eficaces como el taller de exlibris avanzamos en el conocimiento de las letras como un lenguaje visual (Lobovikov-Katz, 2019). Esto nos permite al mismo tiempo indagar en cuestiones de identidad y reivindicación social (Lord & Meyer, 2014), apostando por la innovación docente.

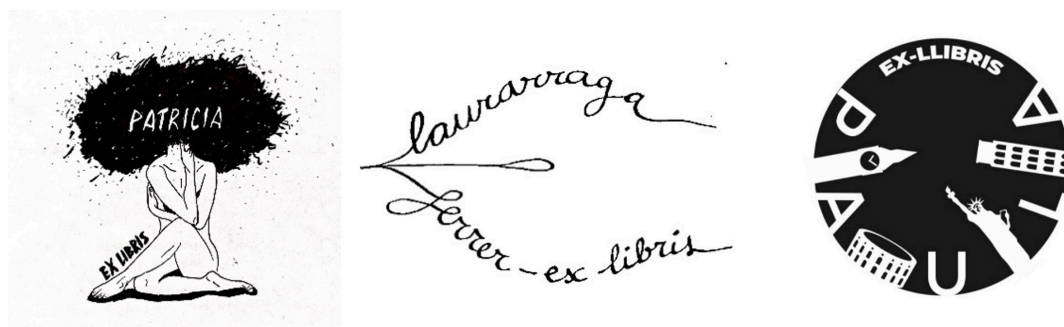


Figura 1. Ejemplos de exlibris realizados por las alumnas Patricia Giménez, Laura Raga y Paula Martínez.

Esta indagación como experiencia vivida en el aula se basa en el estudio de caso (Stake, 2005), aplicado desde el posicionamiento activo de la observación participante, implicándome en un taller que favorece un espíritu crítico, al tiempo que incide en el conocimiento personal y social del alumnado. Esto nos permite mantener una postura reivindicativa, atenta a las presiones que padece el colectivo docente, ante un panorama incierto y precario (Zafra, 2017).

Un momento interesante del taller es cuando deben decidir qué tipografía utilizar para sus exlibris. El descubrimiento de las infinitas opciones que ofrece la escritura dibujada y diseñada supone otro gran aliciente. Se evidencia el interés por la naturaleza y por el equilibrio del sistema, apostando por motivos como árboles y plantas, o animales que viven en libertad. A la mayoría les gusta viajar, y se posicionan como defensoras de los derechos de las mujeres. El alumnado contempla la posibilidad de convertir su diseño en una estampilla como opción atractiva, que convierte el dibujo en matriz de grabado. Las posibilidades de impresión o reproducción digital de los exlibris dejarán una huella identitaria en cualquier espacio donde se impriman, o cuando se utilicen en pantalla. Han creado su propia marca. Al terminar el ejercicio pasamos una encuesta en la que queda reflejado el nivel de satisfacción del alumnado, que es de “muy satisfechos” en el 85% del conjunto. Un 65% asegura que “al inicio de la propuesta no se sentía capaz de diseñar un exlibris”. La mayoría describe el taller como “muy motivador”. El 70% declara haber mejorado su conocimiento de la tipografía, que “nunca había concebido como una imagen”, y el 90% aseguran que la experiencia del exlibris les ha animado a continuar experimentando con

el diseño y el arte. Durante las sesiones de taller sus comentarios nos permiten conocerles mejor, y nuestros consejos les ayudan a empatizar con la práctica artística (Dewey, 2008). La importancia de “hacer” toma aquí mayor relevancia, al tratarse de la creación de un diseño que refleja su identidad. También sirve para que el grupo asuma sus peculiaridades, reconociendo a cada integrante como persona que comunica mediante sus propios intereses y aficiones.



Figura 2. Los diseños de exlibris son expuestos en el mural del aula para integrar al conjunto de la clase y reforzar la idea de grupo.

En la fase de preparación el alumnado ve lo que está haciendo el resto de la clase, y por tanto también aprende de los logros y errores de sus compañeras. Este diálogo constante consigue que se superen los miedos e inseguridades iniciales, permitiendo avanzar mucho más rápido, manteniendo este coloquio visual entre el grupo. Dibujan bocetos, para poder evolucionar desde sus propios apuntes. Esto les da confianza, para descubrir durante el proceso sus propios potenciales creativos. Han de elegir un tipo de composición y definir una estética válida para su exlibris. Asesoramos a cada alumno para que elabore su diseño, recomendándole elementos formales y de contenido. Les pedimos que argumenten sus preferencias, enlazando con estilos artísticos y posibles significaciones, orientándole en cada paso. El proceso es un tiempo propicio para disfrutar y aprender, para compartir, para avanzar en su formación estética (Aguirre, 2005). Entre los motivos que predominan a la hora de elegir una figura que les represente vemos animales, dibujos que llevan tatuados en su piel, elementos referidos a deportes que practican, o bien a eventos que les gustan. En Valencia, algunas alumnas son falleras, se sienten muy identificadas con esta festividad, y viven con intensidad su celebración, por lo que eligen motivos de fallas. En algunos casos optan por dibujos geométricos, decoraciones de mandalas, o bien un juego de simbologías.

Reivindico el alfabeto en la formación del profesorado, porque mis alumnos después enseñarán a escribir y leer a su futuro alumnado, porque el alfabeto puede generar pasión, porque es algo que compartimos con muchísima gente, y porque el alfabeto también puede servir para educar en el respeto. No debemos perder de vista que el alfabeto es una tecnología muy sofisticada, que utilizamos de manera cotidiana. Bruno Munari, uno de los grandes defensores de la educación en diseño durante el siglo XX, insistía en la importancia de dicha realidad en nuestras vidas, en nuestra relación con el ambiente (Ramon, 2017). Richard Sennett defiende la idea de que el artesano es la persona que hace bien las cosas, que es lo que realmente te llena (Sennett, 2013). Por el hecho de usarlo cada día, no somos conscientes del poder visual del alfabeto, una identidad social que repercute en lo personal desde lo colectivo (Foucault, 1998). Y sin embargo, entre las premisas de los movimientos de reforma pedagógica, la alfabetización siempre fue un eje primordial (Freire, 2015). Atender al valor de las imágenes, y al poder que ejerce el alfabeto en tanto que imagen, supone indagar en lo visual (Duncum, 2015). La capacidad del diseño tipográfico para generar recursos educativos desde la creatividad es muy grande. Nuestro alumnado no tiene intención de dedicarse profesionalmente al arte o al diseño, pero pueden adquirir nociones en estos campos, y ejercitar su creatividad desde el ámbito del diseño gráfico (Munari, 2019). Esto les capacitará para transmitir a su futuro alumnado de primaria una imagen positiva del arte y la creación artística. También permite redefinir la educación artística para unas aulas donde posiblemente primará la vertiente tecnológica y digital, pero donde siempre serán bien recibidos los recursos artísticos y creativos.



Figura 3. Detalle del mural confeccionado con los diseños de exlibris.

Crece el impacto de la tecnología digital en todos los ámbitos de la vida, y seguimos sin indagar en la tecnología del alfabeto, que también está muy presente

en la educación digital (Gamonal, 2011). Permanecemos ajenos al poder visual que ejerce el alfabeto en tanto que imagen (Barthes, 1986). Al acercarnos a los docentes la riqueza de las imágenes escritas, planteamos este legado como un hecho patrimonial de primer nivel, animándoles a utilizar los textos como elementos gráficos, creando composiciones personales desde el conocimiento de los recursos tipográficos. La propuesta posibilita una recuperación de las tradiciones escritas, y también la incorporación de las tecnologías más actuales, ya que el alfabeto preside cualquier desarrollo informático, telemático y digital. Neil Postman analiza agudamente por qué la tecnología se puede convertir en un peligroso enemigo. El formato televisivo presenta cualquier programa como un espectáculo, lo que demuestra que la fuerza de un programa no está ligada al contenido, sino a la imagen y a su puesta en escena. Las informaciones que recibimos a través de la televisión se convierten en distracciones sin importancia (Debord, 1967). Esto provoca una trivialización de la cultura vinculada directamente a la abundancia de información (Postman, 2018). Al final, todo es espectáculo. Frente a esta banalización de la realidad, en el taller de exlibris hablamos al alumnado del trabajo de artistas como Jenny Holzer, Jaume Plensa, Ken Lum, Jim Sanborn, Robert Montgomery, Tim Etchells, o el colectivo Boa Mistura, revisando la influencia que ha tenido para la evolución de las artes el marco conceptual. La deriva situacionista nos descubre una ciudad cargada de sentido, puesto que el espacio urbano está lleno de significados, y es ahí donde la letra adquiere una relevancia especial, provocando descripciones emocionales mediante mapas y mapeos (Alonso-Sanz, 2020). El *urban street art* utiliza la calle como marco y soporte de sus propuestas creativas. Al tratar la poesía visual en el espacio urbano, revisamos el trabajo de artistas para aplicarlo a nuestras indagaciones pedagógicas (Huerta, 2011). En estos casos, el uso de las letras y los textos resulta tan esencial que difícilmente se podría entender su obra sin la presencia del alfabeto como estrategia decisiva. Con el estudio de la tipografía incorporamos a la práctica educativa un argumento que cubre la mayoría de nuestros hábitos, cuyas extensiones son radiales y rizomáticas, auspiciando así una práctica educativa más global, creativa, crítica y curiosa (Sancho-Gil y Hernández, 2018). La tecnología del alfabeto es muy sofisticada, milenaria, y nos ofrece muchísimas posibilidades. En mi trayectoria investigadora el alfabeto ha estado siempre presente como motivo u objeto de investigación, trabajo el alfabeto no tanto como forma verbal, sino como imagen y entorno visual (Huerta, 2020a).

Al generar una mayor cercanía entre arte y diseño (Munari, 2020), son la imagen, los objetos y sus poéticas aquello que realmente nos permite experimentar. La mayoría de futuros docentes consideran que “no saben dibujar”. Sin embargo responden afirmativamente cuando les preguntamos si saben escribir. La Investigación Educativa Basada en las Artes (Rolling, 2017) permite incorporar las creaciones artísticas y de diseño como entidades con potencial educativo. Las letras forman parte del discurso artístico a lo largo de la historia, de igual manera que las composiciones con textos están y han estado siempre presentes tanto en el arte como en los objetos cotidianos.

Proyecto 2. Retratos

Este segundo proyecto permite avanzar de forma rápida en el taller utilizando diferentes técnicas. Se trata de que el alumnado aprenda a utilizar materiales y procesos tradicionales del taller de artes, aumentando sus destrezas. Concretamos la temática y el formato: cuatro retratos de tamaño A3. En la primera sesión realizamos una actividad de reconocimiento, situándose por parejas, de modo que cada alumna, con los ojos cerrados, descubre con las manos el rostro de su compañera. Esta pequeña acción ayuda a desinhibirse respecto a la potencialidad del tacto y el reconocimiento a través de este sentido. Explicamos la importancia de formar parte del colectivo docente (Giroux, 1990), y delimitamos el ámbito argumental a retratos de profesorado y “maestras” del arte. Dedicamos una sesión a explicar la composición del retrato y a mejorar la pericia con el lápiz. Utilizamos cuatro tipos de papel distinto, insistiendo en la importancia de la calidad y adecuación de los materiales para la actividad artística. El primer ejercicio es un autorretrato a lápiz (grafito) sobre papel Ingres. Al ser una maestra en formación quien se autorretrata, entra dentro del esquema “docente”. En el segundo ejercicio cada alumna retrata a su compañera (también una “docente”), en este caso utilizando ceras Manley. La mayoría asegura que todavía tiene en casa una caja de ceras de cuando iban a la escuela. Es el momento de utilizarlas. Explicamos con ejemplos la tradición expresionista (de Matthias Grünewald a Jean Michel Basquiat pasando por Edvard Munch, Henri Matisse, Ernst Ludwig Kirchner, Franz Marc, Robert Rauschenberg o Jasper Johns), y ampliamos este concepto en el arte. Apostamos por el color intenso, y la rapidez en el gesto al aplicarlo sobre el papel Basik, siempre en tamaño A3.



Figura 4. Ejemplos de cada ejercicio del proyecto "Retrato". Autorretrato de Àngels Ribes, retrato de compañero por Maria Femenia, retrato de una maestra por Paula Martínez, y collage a partir del autorretrato de Georgia O'Keefe por María José Sánchez.

Para el tercer retrato aplicamos la técnica de la témpera. Explicamos cómo utilizar el pincel y cómo combinar adecuadamente los colores, que serán por zonas planas, basándonos en las características de la obra del Equipo Crónica, muy propia del pop art. Se trata de interpretar la fotografía de un maestro o maestra que haya sido importante en su vida para el alumno. Es un pequeño homenaje. Permite recordar al profesorado que hemos tenido. Se aplican zonas de color, basándose en una foto del docente. Utilizamos papel acuarela Canson tamaño A3. El cuarto y último retrato se realiza mediante un collage con papel reciclado. Consiste en elegir un autorretrato de artista famoso. La mayoría opta por interpretar a Frida Kahlo, pero también se eligen Paula Modersohn, Van Gogh, Georgia O'Keefe, Picasso, Cindy Sherman, Rembrandt, Mary Cassatt, y otras celebridades.

El taller de retrato permite acercarnos a las posibilidades expresivas del cuerpo humano, y a una reflexión del propio "yo" (Foucault, 1991), al tiempo que utilizamos numerosas técnicas artísticas tradicionales, y reflexionamos sobre la imagen del colectivo docente (Huerta & Alonso-Sanz, 2015). También es una buena excusa para, desde la práctica, revisar movimientos artísticos y conceptos que la mayoría del alumnado desconocía (Butler, 2006). Todo ello al mismo tiempo que conocemos mejor al grupo y fomentamos un reconocimiento mutuo entre sus componentes. Precisamente cuando estábamos finalizando este taller se puso en marcha el estado de alarma a causa de la crisis del coronavirus, lo cual supuso un confinamiento radical de la población en sus casas, la paralización de las actividades presenciales en la universidad (y el resto de niveles educativos), y el esfuerzo por replantear el resto del curso desde una orientación online.

Proyecto 3. Diversidad

"Parece como si existiera en el cerebro una región totalmente específica, que podría denominarse memoria poética y que registrara aquello que nos ha conmovido, encantado, que ha hecho hermosa nuestra vida"

Milan Kundera, *La insostenible levedad del ser*, p. 223

Se conoce poco lo que hacemos en educación artística a nivel de investigación y docencia. Es un patrimonio silenciado, invisibilizado. Curiosamente, el confinamiento ha dado paso a un auge de la actividad artística de los más pequeños en sus hogares. Pero sigue sin haber una conciencia de la necesidad de la actividad creativa en las aulas, algo que queda reflejado en el currículum escolar oficial, donde la materia es prácticamente inexistente. En cualquier caso, como siempre fui un gran defensor de las invisibilidades (creo que la mayoría de la gente que hace cosas interesantes es prácticamente invisible), quisiera defender el silencio como patrimonio (Chung,

2007), una cuestión que he trabajado en diferentes acciones artísticas y educativas. Normalmente hablamos de patrimonio material e inmaterial, pero tanto desde lo personal como desde el ámbito profesional, el silencio forma parte de mi trayectoria. El miedo ha provocado décadas de silencio, lo que reivindico aquí como patrimonio. En una familia de represaliados del franquismo (o de cualquier otra dictadura), el silencio forma parte de su patrimonio (López Fernández Cao, 2016). Creo que el silencio es muy importante en la tradición del arte, casi tan significativo como la ironía. Se trata de temas de los que se habla poco. Considero esencial elaborar un discurso relevante sobre estas cuestiones de modo que pueda servir a mi alumnado (Butler, 1990). John Cage, uno de los grandes compositores del siglo XX, que nunca ocultó su homosexualidad, compuso la pieza para piano 4'33", donde la partitura es un pentagrama con silencios. Para interpretarla, el pianista se sienta delante del piano y está 4 minutos y 33 segundos en silencio. El silencio como arte. El silencio forma parte de lo que ocurrió durante las décadas de 1980 y 1990 en relación con la pandemia del sida, en los primeros años de la propagación del VIH. La obra de arte *Silence equal Dead* es un buen ejemplo de lo que significa callar, omitir, eliminar. El silencio y la muerte vinculados al hecho de no hablar de las cosas de forma clara, abiertamente (De Lauretis, 1987). En situaciones como la evolución del sida en los años 80 y 90, el error fue considerar que existían "grupos de riesgo", entre los cuales destacaba el colectivo homosexual. Incluso llegó a hablarse de una plaga divina por parte de la Iglesia. Esto supuso que no se adoptasen las medidas adecuadas, provocando miles de muertos a causa de lo que posteriormente se denominaron "prácticas de riesgo". El sida fue mortal hasta 1996, y generó todo un fenómeno de alcance global (Marche, 2017). Susan Sontag se implicó muchísimo en la lucha contra el sida, y fue consciente de la importancia de dar visibilidad a este problema (Sontag, 2003). Se criminalizó al colectivo LGTB y se quiso invisibilizar doblemente el problema, marginando a los enfermos y ocultando la verdadera causa de la enfermedad (Éribon, 2014). De nuevo el silencio como pauta. Al trabajar con mi alumnado a partir de conceptos, podemos reflexionar sobre la memoria (Le Goff, 1991), llevando lo que se ha silenciado al terreno de lo compartido, empoderándonos de los patrimonios silenciados (Edelman, 2014). De este modo el silencio acumulado sale a borbotones de nuestro interior, con la intención de no perpetuarlo, con ganas de sanar esa herida y dejar de alimentar ese llanto que nunca fue. Son patrimonio silenciado, cierto, pero recordad que lo que reivindico aquí es el silencio como patrimonio. Nuestras vidas son como un palimpsesto. Incluso el silencio y las sucesivas capas de silencio se pueden convertir en palimpsestos. Defiendo el silencio como patrimonio, como forma de lucha callada, pero efectiva (García, 2015). Soy una persona muy tranquila, muy pacífica y cuando se me agrade, una de mis defensas es el silencio.

La materia estaba prevista para ser impartida de forma presencial, en el aula. Pero el confinamiento en las casas imposibilitó continuar con estas dinámicas. Si bien el Aula Virtual nos servía para organizar materiales y generar intercambios, a partir del inicio del estado de alarma pasó a convertirse en elemento clave de todo el proceso. Tuvimos que cambiar los planes iniciales, y adecuarlos a la nueva situación. El tercer proyecto de trabajo con el alumnado centrado en el concepto de "Diversidad" lo habíamos titulado "Univers Divers". Se trataba de organizar grupos de cuatro personas. Cada grupo realizaría una instalación artística vinculada al tema de la diversidad, que era además el lema del Día Internacional de los Museos 2020, una iniciativa de ICOM que se celebra cada año el 18 de mayo. Las instalaciones se hubiesen expuesto en el Museo de Ciencias Naturales

#universdiverse
xposició al museu
de ciències natur
als de València in
stal·lacions artís
tiques a l'alumnat de
magisteri · univer
sitat de València ·
20/05 - 20/06 2020
curadoria educat
iva Sandra Illobre
& Ricard Huerta ···



Figura 5. Cartel de la exposición "Univers Divers"

de València, cuya directora Margarita Belinchón ya había aprobado y previsto en su cronograma. Incluso llegamos a diseñar el cartel para la exposición.

El proyecto de exposición se tuvo que suspender por motivos evidentes. Pero la actividad debíamos adaptarla a la nueva situación. En ese momento nació la idea de plantear al alumnado un “Álbum de fotos”. La tradición del álbum de fotos está muy vinculada a la imagen de las personas cercanas. Y también refleja el universo diverso que somos. Actualmente hacemos y compartimos miles de fotos con dispositivos digitales, pero hasta hace unas décadas, el archivo de imágenes de las personas se reducía en la mayoría de casos a álbumes que reflejaban momentos concretos de sus vidas (nacimiento, bautizo, foto escolar, comunión, excursiones con amigos en la adolescencia, boda,...) El álbum de fotos sigue siendo un elemento familiar, ubicado en rincones insospechados de nuestras casas. Era el momento de implicar a la familia, sacando los álbumes de fotos y fomentando el diálogo y el conocimiento de las personas cercanas. Para Roland Barthes el *punctum* de una foto es “ese azar que en ella *me desputa*, pero que también me lastima, me punza” (Barthes, 2005). Gracias al relato semiológico que nos descubre Barthes podemos visitar las imágenes de nuestras personas cercanas dotándolas de una energía nueva.

El proyecto replanteado como álbum de fotos ha servido para reforzar el contacto con cada alumna y alumno. La atención personalizada se revela aquí como enlace motivador. Cuando preparan su álbum incorporando música tienen problemas en el envío, pero también resolvemos el problema, que se acentúa especialmente debido al uso masivo de redes provocado por el confinamiento. Las noticias en el foro del aula virtual, los emails, los chats e incluso las videollamadas han propiciado un fructífero diálogo que ha resultado incluso emotivo en muchos casos. Recibimos emotivos mensajes del alumnado comentando su opinión al respecto: “me ha parecido una gran idea y me hace mucha ilusión llevarla a cabo” (CG); “no he podido acceder a todas las fotos porque nos acabábamos de mudar, pero igualmente estoy muy contenta con el álbum” (AM); “considero que es un trabajo clave para la situación en que nos encontramos, me ha gustado el proyecto” (CM); “la actividad nos sirve para llevar mejor esta situación de confinamiento” (LO); “no tengo palabras para describir este proyecto, me he emocionado muchísimo” (MT); “me ha gustado hacer el trabajo del álbum, que me ha permitido conocer mejor a mi familia; gracias por ofrecernos esta alternativa”

(CS); “me ha resultado un trabajo interesante ya que he recordado todos los momentos de mi vida, y eso es bonito” (ZV). Para mi experiencia como profesor, la propuesta del álbum ha significado una satisfacción emotiva, y también una novedad. A pesar de haber tenido anteriores experiencias de docencia online, éstas habían sido previstas de forma virtual desde el inicio. Pero en este caso el cambio de lo presencial a lo virtual ha sucedido de forma imprevista, justo en la mitad del calendario de clases. Por eso todo resulta mucho más afectivo y sensible, y la relación con el alumnado se intensifica al estar todos viviendo en confinamiento por el estado de alarma.

Proyecto 4. Ciudadanía

El cuarto proyecto se había previsto inicialmente como una reflexión sobre la ciudad, realizando un video en equipo sobre un barrio concreto. Ante la situación del estado de alarma, que supuso el confinamiento en casa, se cambió por un trabajo escrito, un comentario personal del libro *Arte para primaria* que sirviese para analizar las siguientes cuestiones:

- ¿Qué ocurre actualmente con la educación artística en primaria?
- ¿Cómo podría mejorar la situación de la educación artística en primaria?
- ¿Qué papel deberían tener las imágenes en educación primaria?
- ¿Qué supondría aplicar el currículum vibrante en primaria?
- ¿Qué posibilidades tenemos de incorporar la tecnología digital y la creación de audiovisuales en primaria?

Cabe destacar la intensidad con que el alumnado de magisterio responde a estas cuestiones, insistiendo en la defensa de las artes en la escuela: “el hecho de no tener especialista en las artes seguirá provocando una reducción progresiva de las posibilidades de incentivar la actividad artística en la escuela” (RG); “el uso de la tecnología debe considerarse una ventaja” (CA); “cuando se trate de arte, el aula debe dejar paso al uso de dispositivos móviles que extiendan las posibilidades de nuestra actuación” (CG); “se trata de acercar al alumnado al mundo que le rodea, la cotidianidad, a través de las artes visuales” (JM); “la lectura de este libro me ha invitado a reflexionar acerca de

muchos temas que antes, sinceramente, nunca me había planteado” (LS); “como futura docente, de este libro me llevo grandes aportaciones en las que trabajar y seguir reflexionando para mi práctica.” (CG); “me ha gustado y me ha ayudado a reflexionar sobre el tipo de maestra que quiero ser” (JM). Todo el alumnado ha redactado sus reflexiones desde una perspectiva optimista, pero también crítica y reivindicativa.

Les animo a conocer autoras y temáticas vinculadas a la educación artística, incorporando materiales al aula virtual. Intento reforzar su patrimonio como docentes, incidiendo en el valor de la memoria, de la reflexión, auspiciando un mayor conocimiento del capital simbólico desde el giro social: “Lo patrimonial, puede ser entendido como conjunto de valores, creencias y bienes que conformados y resignificados social e históricamente permiten construir una nueva realidad como expresión de las nuevas relaciones sociales que genera” (Alegría, Acevedo y Rojas, 2018: 23). Nuestra responsabilidad como educadores consiste en transmitir y potenciar los valores del arte en la educación.

Proyecto 5. Bitácora

El último de los proyectos es un portfolio en el que cada alumna describe la evolución que para ella ha tenido la asignatura, escribiendo anotaciones en clase, dibujando, probando materiales, comentando películas, describiendo visitas a museos. Se pueden incorporar todo tipo de materiales, como por ejemplo entradas a museos y cines, folletos de obras de teatro, publicidad de espectáculos, fotografías. Es una combinación de cuaderno de dibujo, álbum de recuerdos, mapa de referencias y bloc de dibujo. Lo denominamos “Cuaderno de Bitácora” porque describe el viaje acontecido a lo largo de los cuatro meses que dura la materia. Al pasar al formato digital, el cuaderno también se convierte en un portfolio virtual, lo cual permite incorporar más imágenes, e incluso videos y enlaces a distintas realidades culturales. Este último proyecto se realiza a lo largo de las sesiones de la materia, por lo que en esta ocasión hemos combinado cuaderno analógico con formato digital. Y el resultado ha sido sorprendente, puesto que nos ha permitido valorar ambas realidades, tanto desde la perspectiva del profesorado como del alumnado.

El Cuaderno de Bitácora combina textos e imágenes (dibujos, fotografías, collages, enlaces a webs y videos), lo cual repercute de nuevo en nuestro interés por el alfabeto. Las letras, al tratarse de imágenes cotidianas

en nuestras vidas, son portadoras de mensajes que van más allá del significado verbal (Said-Valbuena, 2019). Los textos están presentes en la mayoría de manifestaciones culturales y comunicativas que manejamos cada día (Even-Zohar, 1990), por ello planteamos un mayor acercamiento al valor que tiene el alfabeto en tanto que imagen. No podemos continuar obviando esta inmensa realidad, teniendo en cuenta el uso que hace el profesorado de este recurso visual. Debemos favorecer su conocimiento, más allá de los márgenes verbales o lingüísticos que definen al alfabeto, para llevarlo al terreno de las imágenes, del arte y de la sensibilidad artística. Las necesidades propias de la profesión docente argumentan la idoneidad del estudio de las letras como imágenes en la formación de maestras de Primaria (Huerta, Domínguez y Barbosa, 2017). Utilizar la escritura como imagen es un buen argumento para replantear las artes y el diseño en Primaria. Proponemos un acercamiento teórico y práctico a la capacidad expresiva y comunicativa de los textos como imágenes (Huerta, 2016), lo cual es posible si la experiencia educativa se nutre de creatividad artística (Irwin & O'Donoghue, 2012). Es nuestra mirada la que convierte esos documentos en opciones estéticas, realidades que van más allá del mero registro escrito, puesto que contienen poéticas peculiares. El poder que tiene la visión como sentido privilegiado es inmenso (Mirzoeff, 2006).

Usos estratégicos de la tecnología digital para conocer a mujeres artistas

Creo que la tecnología nos está desbordando, especialmente a quienes nos dedicamos a la educación (Huerta, 2020b). Siempre pensamos que la tecnología es lo digital, la informática, los aparatos y dispositivos móviles. Pero la mayoría de dispositivos tecnológicos están prácticamente obsoletos en un año. Hace años dedicábamos muchas horas de nuestro trabajo docente explicando al alumnado cómo hacer un vídeo. Grabar y editar era una tarea tremenda, complicadísima. Actualmente cualquier alumna sabe cómo editar un vídeo con su propio móvil, incluso difundirlo en tiempo real. Sale casi de forma espontánea, fácil, con unas mínimas pautas iniciales. Por tanto, estaremos de acuerdo en que la tecnología tampoco es lo más importante, ya que resulta asequible y práctica. Lo importante son las poéticas de la imagen (Patiño, 2017). Una de las urgencias poéticas es el conocimiento de realidades que hasta ahora permanecían silenciadas (Mérida, 2009), como es el caso de la creación artística realizada por mujeres. También

durante este curso hemos impulsado dicho conocimiento gracias al museo virtual

Animo al alumnado a que trabaje creando imágenes. Generar una imagen resulta fácil con un dispositivo digital. Lo que podemos aportar es la forma de detectar buenas imágenes, y desde luego informarles de la evolución de la forma de contar historias y plantear poéticas visuales (Motta, 2013). Este relato formará parte de su patrimonio. El reconocimiento de posibilidades educativas desde los patrimonios simbólicos pone en valor elementos que de este modo toman importancia para quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación (Álvarez-Rodríguez, Marfil-Carmona y Báez-García, 2019). Es así como transmitimos este valor a nuestro alumnado, reivindicando nuestra experiencia personal, nuestros hábitos, y todo aquello que realmente nos importa y tenemos cerca.

En esta ocasión el alumnado ha podido conocer la obra de las artistas Maribel Doménech, Anna Ruiz Sospedra, Olga Olivera Tabeni, Mar C. Llop, Natividad Navalón, Elia Torrecilla, y el colectivo O.R.G.I.A. Anteriormente les habíamos pasado un pre-test para acercarnos a su recepción del arte hecho por mujeres. Tras descubrir las respectivas exposiciones de estas artistas en www.museari.com han contestado a un segundo cuestionario post-test, en este caso anónimo, del que extraemos los siguientes comentarios a la pregunta “El arte que conoces hecho por mujeres se caracteriza por”: “el intento de conseguir la igualdad y la lucha contra la discriminación y violencia de género”; “resaltar las cualidades y habilidades de la mujer y su papel en la sociedad”; “Su carácter feminista, rebelde, reivindicativo, con personalidad propia”; “ser desconocido y estar invisibilizado”; “he aprendido que el arte puede servir como una forma de luchar por esa libertad y esa igualdad de derechos que la mujer tiene que tener en su vida diaria”; “He aprendido que también reivindican sobre aspectos como la homofobia, la transexualidad...y, sobre todo, del hecho de ser uno mismo y de valorarnos por cómo somos”. En la mayoría de casos indican que les ha resultado una experiencia positiva: “acabo de contestar el cuestionario, muy interesante, por cierto”.

Conclusiones

La formación artística de maestros de primaria en España resulta insuficiente a causa de la poca dotación horaria que se ofrece. La falta de especialistas en imagen y arte en las escuelas se complica por la deficiente capacitación

universitaria, que dispone de pocas horas en el currículum de grado de maestro. A pesar de la delicada situación, seguimos esforzándonos por adaptarnos e intentar mejorar la formación del profesorado mediante estrategias innovadoras y aportaciones constantes. En esta coyuntura desfavorable, la repentina e imprevisible irrupción del coronavirus, con la crisis que le ha acompañado, ha incrementado los problemas ya existentes. La experiencia vivida con el alumnado universitario de magisterio en la materia “Propuestas didácticas en educación artística” demuestra que es posible afrontar las circunstancias más adversas y salir adelante con ánimos reforzados.

Los cinco proyectos previstos en la asignatura (Identidades, Retratos, Diversidad, Ciudadanía, Bitácora) han tenido que adaptarse a la modalidad virtual que ha impuesto el estado de alarma y el confinamiento en casa. De las previsiones con docencia presencial tuvimos que amoldarnos al escenario online. Y lo hemos logrado gracias al espíritu colaborativo del alumnado, que ha utilizado sus dispositivos tecnológicos en favor de un mayor acercamiento participativo. El trabajo por proyectos ha demostrado ser una eficaz herramienta ante las circunstancias imprevistas, permitiendo redefinir los ejercicios y darles un cariz nuevo. Tuvimos que descartar una exposición de instalaciones artísticas en el Museo de Ciencias Naturales, pero a cambio se apostó por transformar el proyecto “Univers Divers” en un álbum de fotos personal que ha servido para estrechar lazos entre las personas confinadas en sus casas. De este modo, el entorno virtual se ha manifestado como un entorno educativo propicio a la emotividad, las sensaciones, la experiencia sensible y la motivación artística. Hemos querido insistir en atender personalmente al alumnado, del mismo modo que lo hacemos en los talleres presenciales de artes.

A modo de conclusión, hemos aprovechado para establecer una idea del silencio como patrimonio, reivindicando las poéticas de la ausencia, y asumiendo la posibilidad de que dichas poéticas sean capaces de transformar la sociedad, dando cabida también a la ilusión compartida. También hemos insistido en las cuestiones identitarias, y en la importancia del alfabeto como patrimonio. El alumnado ha permanecido en sus casas durante el confinamiento, pero la presencia de la ciudad sigue atenta a nuestras necesidades. Francesco Careri, referente ineludible cuando hablamos de las problemáticas de la ciudad actual, incide en el valor de los espacios compartidos para fomentar la calidad de la

convivencia. El tema es tremendamente importante, ya que al revisar el discurso social del diseño encontramos muchos nexos entre patrimonio y tecnología.

Para superar la crisis del coronavirus tendremos que adaptarnos a las nuevas necesidades, ya que se trata de un problema global. Pero lo cierto es que desde el arte y la educación artística hemos podido escuchar muchísimas voces optimistas, críticas y activistas que exigen un mayor reconocimiento del ámbito artístico en el mundo escolar. El profesorado de primaria tiene un inmenso papel en esta nueva realidad emergente.

Referencias

“Letras / seguid cayendo / como
precisa lluvia / en mi camino”

Pablo Neruda, *Oda a la Tipografía*

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

Alegría L., Acevedo P. & Rojas C (2018). Patrimonio cultural y memoria. El giro social de la memoria. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34) 21-35. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-03>

Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora ‘flâneuse’ en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 32(2), 363-386. <https://doi.org/10.5209/aris.63670>

Alvarez-Rodríguez, D., Marfil-Carmona, R., & Báez-García, C. (2019). Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357731>

Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (2005). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

Briggs, A. & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid, Taurus.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Chung, S. K. (2007). Media Literacy Art Education: Deconstructing Lesbian and Gay Stereotypes in the Media. *International Journal of Art and Design Education*, 26(1), 98-107. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00514.x>

Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chaste.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47-64. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.66849>

Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: Egales.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Éribon, D. (2014). *La société comme verdict. Classes, identités, trajectoires*. Paris : Flammarion.

Even-Zohar, I. (1990). Polisystem Theory. *Poetics Today*, 11 (1), 9-26

Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gamonal, R. (2011). Retórica aplicada a la enseñanza del diseño gráfico. Operaciones para la creatividad. *Icono 14*, 9, 410-422.
- García, U. A. (2015). Un marco teórico inclusivo. Teoría de los marcos de género. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 6, 84-98. <https://doi.org/10.7203/eari.6.5010>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto, *Truthout*, 13. <https://truthout.org/articles/when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331089>
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5
- Huerta, R. (2016). The Cemetery as a Site for Aesthetic Enquiry in Art Education. *International Journal of Education through Art*, 12 (1), 7-20. http://doi.org/10.1386/eta.12.1.7_1
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Madrid: Egaless.
- Huerta, R. (2018). Investigar sobre tipografía urbana desde la Educación Artística. La ciudad de Cuenca (Ecuador) revisitada por sus docentes. *Tsantsa Revista de Investigaciones Artísticas*, 5, 5-22.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R. (2020a). El diseño de letras como entorno visual para educar en diversidad. *Artseduca*, 25, 5-22. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.1>
- Huerta, R. (2020b). *Arte, género y diseño en educación digital*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. & Alonso-Sanz, A. (eds.) (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: PUV.
- Huerta, R., Domínguez, R. y Barbosa, A. M. (2017). Investigar para educar en diseño y otras urgencias de la educación artística. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 10-23. <https://doi.org/10.7203/eari.8.10790>
- Irwin, R. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>
- Ivins, W. M. (1975). *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kundera. M. (2005). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets.
- Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>
- López Fernández Cao, M. (2016). Curar las heridas. La creación para evocar la ausencia. La memoria de la escritura. La memoria del cuerpo. *Arteterapia*, 11, 365-384. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.54139>
- Lord, C. & Meyer, R. (2014). *Art and Queer Culture*. New York: Phaidon.
- Marche, G. (2017). *La militance LGBT aux États-Unis : Sexualité et subjectivité*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Mérida, R. M. (2009). *Cuerpos desordenados*. Barcelona: UOC.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79.
- Munari, B. (2019). *Artista y diseñador*. Barcelona: Gustavo Gili.

Munari, B. (2020). *El arte como oficio*. Barcelona: Gustavo Gili.

Motta, C. A. (2013). (Im)partial (im)possibilities, *e-flux*, 44, 1-9.

Patiño, A. (2017). *Todas las pantallas encendidas. Hacia una resistencia creativa de la mirada*. Madrid: Fórcola.

Postman, N. (2018) *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Madrid: Ediciones El Salmón.

Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53.

Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En Patricia Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 493-510). New York: Guilford.

Said-Valbuena, W. (2019). Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 111-129. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.59369>

Sancho-Gil, J. M.; Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, artíc. 4, 31-01-2018. <https://doi.org/10.6018/red/56/4>

Sennett, R. (2013). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

Agradecimiento al alumnado del grupo 3A de la materia “Propuestas didácticas en educación artística” de la Universitat de València por haber impulsado un ambiente creativo, solidario e innovador durante la crisis sanitaria y el estado de alarma.

Financiación

Esta investigación forma parte del proyecto “trans-making” RISE (734855-H2020-MSCA-RISE-2016) (2017-2020) cuyo objetivo es fortalecer las capacidades de investigación, mediante el intercambio de conocimientos y experiencia entre socios académicos y no académicos de Europa y terceros países. Este proyecto ha recibido financiación del European Union’s Horizon 2020 Research and Innovation Programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement n°734855.

CV

Ricard Huerta es Catedrático de Educación Artística en la Universitat de València. Artista y docente, es investigador del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director de EARI Educación Artística Revista de Investigación www.revistaeari.org Director del Diploma de Especialización en Educación Artística y Gestión de Museos. Director de Museari www.museari.com con Fundador de AVALEM Asociación Valenciana de Educadores de Museos y Patrimonios. Doctor en Bellas Artes y licenciado en Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual. Coordinador del Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103). Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultat de Magisteri. Dirige el Proyecto de Innovación Educativa SecondRound, Art i Lluita en Secundària. Miembro del Seminario de Género y Diversidad Sexual de los Museos de Catalunya. Investigador invitado en universidades del Reino Unido, Francia, Italia, Brasil, Argentina, Cuba, Uruguay, Portugal, Perú, Ecuador, Paraguay, Colombia y Chile.