

OBSERVAR

15/2021 Vitoria 2021

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

- Cristina Navarrete Artime, Carmen Rodríguez Menéndez y José Luis Belver Domínguez
Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria.....1
- Ricard Huerta
Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística.....20
- Alfonso Revilla Carrasco, María Crespo Hernández, Javier Carilla Pros y Paula Bailón Gormedino
Acercamiento al arte negroafricano desde una didáctica inclusiva.....45
- Verónica Navarro Navarro
De la Comprensión a la expresión: una propuesta interdisciplinar (literatura, arte y matemáticas) para alumnado de altas capacidades.....58
- Tiffany López-Ganet
Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes.....84
- Sandra Peñasco González
Reinventando la emblemática. Una experiencia didáctica interdisciplinar con adultos: #emblemasXXI.....104
- Carmen Vaquero Cañestro
El antiselfie como detonante reflexivo en la formación de docentes. Una experiencia de indagación colectiva través de la práctica fotográfica.....128



Área de Didáctica de la Expresión Plástica

**Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):
una experiencia en educación secundaria**

**Understanding art through Project Based Learning (PBL):
an experience in secondary education**

Cristina Navarrete Artime¹

Universidad de Oviedo

UO192865@uniovi.es

Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo

carmenrm@uniovi.es

José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo

belverjose@uniovi.es

Fecha de recepción del artículo: 30 de diciembre de 2020

Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2021

Resumen

El presente artículo describe la puesta en práctica de un proyecto denominado *¿Eso es arte?* Este proyecto busca mejorar la comprensión del arte contemporáneo de nuestro alumnado de 3º de ESO. A través del proyecto investigamos sobre cómo puede cambiar la percepción del arte de los estudiantes participantes (88 alumnos y alumnas de un instituto de Oviedo). Para ello se ha diseñado una investigación mixta utilizando como instrumentos de recogida de datos la observación participante en el aula de Plástica, grupos de discusión previos a la puesta en práctica del proyecto y dos cuestionarios posteriores al mismo. Los resultados de la investigación constatan que una gran parte del alumnado modifica y amplía su idea sobre el arte contemporáneo después de la implementación del proyecto, llegando a comprender la labor social del mismo y las múltiples disciplinas que coexisten en la actualidad.

Palabras clave: educación artística, enseñanza secundaria, innovación educativa, arte contemporáneo, ABP.

Abstract

This article describes the implementation of a project called *Is that art?* This project seeks to improve the understanding of contemporary art of our 3rd ESO students. Through the project we researched how the perception of the art of participating students (88 students from an institute in Oviedo) can change. For this purpose, mixed research has been designed using as data collection tools the participant observation in the arts classroom, discussion groups prior to the implementation of the project and two questionnaires after it. The results of the research confirm that a large part of the participating students modify and expand their idea of contemporary art, coming to understand the social work that it develops and the multiple disciplines that coexist today.

Keywords: art education, secondary education, educational innovation, contemporary art, PBL.

¹ Correspondencia: Plaza Teodoro López Cuesta, 6, 5ª C. 33006 Oviedo, Asturias, España.

Introducción

En el panorama artístico actual podemos encontrar multitud de objetos o artefactos que tradicionalmente no se habían considerado arte. Las salas de exposiciones se nutren de objetos trouvés pero también de acciones o intervenciones artísticas (García Leal, 1997). Esto puede generar cierta confusión en el espectador, provocando una gran distancia entre las creaciones contemporáneas y el público, pues este último sigue buscando el parecido con la realidad o aquello que el artista quiso decir con la obra. En general no reconocemos el arte de nuestro tiempo como propio, como aquel que nos representa y cuando se hace referencia a la obra artística tendemos a pensar en artistas clásicos ya encumbrados. El hecho de que, en ocasiones, se nos presente la obra artística acompañada de una explicación llena de anécdotas provoca, además, que el público no disfrute de la esencia de la obra artística. La brecha es prácticamente insalvable sin la ayuda de la Educación Artística, por lo que ésta debe ocuparse de la deconstrucción de esos esquemas o prejuicios que no nos permiten llegar a entender el panorama artístico actual (Vaquero y Gómez del Águila, 2014).

Una de las funciones del objeto artístico es “criticar a la sociedad en la que han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores” (Eisner, 1995, p.10). Se puede decir que el artista actual actúa, en muchas ocasiones, de crítico social. Sin embargo, la percepción que tiene el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es completamente diferente pues asocia el objeto artístico con las grandes sumas de dinero que reciben los y las artistas. Esta idea que es transmitida, en gran medida, por los medios de comunicación genera su desprecio e incomprensión. Todo ello es consecuencia, entre otras cosas, de preconceptos y teorías implícitas que se forman durante la Educación Primaria y que, en ocasiones, se mantienen hasta la edad adulta (Lowenfeld y Brittain, 1980). Frecuentemente son los mismos profesionales del mundo artístico (galeristas, artistas o críticos) los que fomentan prejuicios en torno al mismo, al infundirle un aura elitista y trasladar a la sociedad la imagen de un artista que solo se preocupa por la propia creación artística (Arregui-Pradas, 2009, 2015). El crítico de arte Arthur C. Danto hablaba en 1999 del inicio de una nueva etapa en la historia del arte en la que la obra ya no tendría ese aire elitista sino que se aliaría con la filosofía para adquirir un nuevo sentido. En este sentido, los textos de Belting y de Danto publicados en los años 80 marcan el fin de una era en la que el objeto artístico se identifica con pintura y que da paso a un arte postmoderno en el que desaparecen los límites entre las distintas disciplinas (Danto, 2002).

El eclecticismo de las obras más contemporáneas no solo provoca confusión en el espectador, también lo hace en los profesionales que enseñan arte, haciéndose necesaria una nueva forma de enseñarlo. En este sentido, y según Efland, Freedman, y Stuhr (2003), la enseñanza de éste debe fomentar la comprensión del panorama social y cultural en el que estamos inmersos en la actualidad. Hoy en día, explicar el panorama artístico al alumnado de Educación Secundaria supone un gran reto, siendo especialmente complicado encontrar la metodología que permita hacer compren-

der al alumnado algo tan lejano a sus intereses. A esto se suma la idea extendida entre los estudiantes de que la capacidad artística no se puede desarrollar, puesto que es un don innato (Araluce, 2017; Reina, 2017). Además, dentro del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria (2015) la presencia de la educación artística, y más concretamente, el estudio del arte contemporáneo es muy reducida, limitándose a una pequeña parcela de la Educación Plástica Visual y Audiovisual (EPVA), materia desde la que se desarrolla nuestro estudio. A esto hay que sumar la escasa importancia que la sociedad da a la educación artística. En este sentido, ya en 1995 Eisner señalaba que las familias tenían una concepción errónea respecto al objetivo de la educación artística, pues daban prioridad a un uso profesional de la enseñanza a pesar de que también reconocían que las artes contribuían de manera importante a una vida con sentido, satisfactoria y personal.

Antecedentes

Son numerosos los teóricos que han intentado definir el arte, García-Leal (1997) se cuestiona incluso si es posible definirlo debido a su complejidad. Según el autor, para su comprensión es necesario conocer la historia del arte así como la teoría artística, sin este conocimiento no tendremos las herramientas necesarias para comprender una obra de artística actual. Sin embargo, las aportaciones sobre cómo afrontar la enseñanza de la educación artística, y, en especial, las del arte contemporáneo son muy escasas, siendo especialmente significativa, por su similitud con nuestro estudio, la investigación de Arregui-Pradas (2006). Fundamentándose en la incompreensión y el rechazo mostrados por el alumnado de Educación Secundaria ante el arte contemporáneo, la investigadora propone un proyecto, que pone en práctica durante cinco cursos escolares (desde 1997 al 2001), y que busca acercar el arte contemporáneo y comprobar la evolución del concepto del arte entre los estudiantes participantes. El proyecto se desarrolla englobado en la materia de Educación Plástica y Visual (EPV) en todos los cursos de la ESO. La autora concluye que la belleza, asociada a la obra artística, pierde importancia tras haber realizado el proyecto. Lo mismo ocurre con la técnica o el *cómo está hecha la obra*. Por el contrario, la emoción que transmite el objeto artístico, que en los primeros cursos es poco valorada, pasa a ser la característica más valorada del mismo en 4º de ESO, de modo que hasta un 42% del alumnado participante piensa que es la cualidad más importante. Además, tras el proyecto el alumnado valora más el significado o contenido de la obra de arte: *aquello que hace reflexionar*, que pasa a ser el segundo elemento más importante en la obra artística. También gana relevancia la idea de *originalidad e innovación* en el objeto artístico.

Asimismo, dentro del ámbito de la Educación Secundaria, es significativa la investigación de Naranjo (2017) que analiza cómo modificar las actitudes de los estudiantes ante el arte contemporáneo con una vertiente ecológica. En un estudio de carácter mixto, se utiliza el arte ambiental para fomentar una ciudadanía activa, preocupada por el medio ambiente, utilizando una metodología innovadora llamada Open Space Technology. El autor consigue determinar que el Arte Medioambiental es un medio idóneo para la incorporación del arte contemporáneo en la educación secundaria ya que mejora la experiencia del aprendizaje. Además, tras la aplicación de las actividades didácticas

concluye que los estudiantes valoran el trabajo de los artistas comprometidos con la ecología y se sienten muy motivados para continuar realizando actividades artísticas que tengan un valor social o medioambiental.

Igualmente es relevante la aportación de Vaquero y Gómez del Águila (2018), que realizan una investigación con el alumnado que inicia la formación del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales. Las investigadoras señalan también ciertas actitudes observadas en estudiantes referidas a su bajo grado de autoeficacia: “No se me da bien dibujar” o de desprecio en relación con el panorama artístico actual: “Eso lo hago yo”. En general, los estudiantes consideran que un dibujo *está bien hecho* si representa fielmente la realidad, lo que genera frustraciones cuando no se consigue alcanzar ese objetivo (Navarrete, Rodríguez y Belver, 2020). En la misma línea, Antúnez (2005) investiga acerca de la concepción sobre el arte, y más concretamente sobre el arte contemporáneo, entre los estudiantes de la carrera de Bellas Artes de la UCM en su primer año de estudio y en el último. Destacan los resultados del alumnado recién incorporado a la facultad, existiendo un 26% que no sabe cómo definir el arte o que cree que no se puede definir. Además, casi la mitad (46%) lo asocia con la pintura o la escultura mientras que solo un 3% hace alusión a otras disciplinas más habituales en el arte contemporáneo como la Instalación. Aunque el estudio demuestra que el alumnado del último curso de Bellas Artes evoluciona hacia una mayor apreciación y comprensión del arte contemporáneo, evidencia que el concepto de arte es bastante desconocido incluso por aquellos/as que han escogido una carrera universitaria directamente relacionada con él.

El proyecto *¿Eso es arte?*

Metodología didáctica

Para favorecer la comprensión de nuestro alumnado sobre el arte contemporáneo optamos por una metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) también denominado PBL (Project Based Learning), que busca que el discente aprenda investigando, El proceso de trabajo es muy sencillo e intuitivo: partir de una pregunta inicial o reto se van proponiendo varias tareas que el alumnado debe resolver de forma grupal o individual hasta llegar a un producto final. Se trata de una metodología activa en la que el docente se convierte en un guía y que permite trabajar diferentes áreas del currículo de forma relacionada de manera que el alumnado entienda para qué sirve lo que está aprendiendo que se sienta implicado consiguiendo así un aprendizaje significativo y memorable. Además se trata de una metodología muy adecuada para su aplicación en EPVA ya que puede tener un “efecto positivo en el pensamiento creativo de los estudiantes” (Ramos, 2020, p.56).

Se comienza a implantar esta metodología en enero de 2018 comenzando con un sencillo proyecto colaborativo que continúa con el proyecto dedicado al mundo artístico: *¿Eso es arte?* El proyecto desarrolla una serie de planteamientos (preguntas, tareas) que integran los contenidos de la materia

de EPVA a partir de la programación establecida para 3º de ESO y atendiendo especialmente a la consecución de los objetivos.

Para llevar a cabo el planteamiento de este proyecto seguimos el esquema sugerido por Escamilla (2015) comenzando siempre por las tareas de búsqueda y selección, continuando con tareas relativas al análisis, la comparación, el planteamiento y la resolución de problemas, así como la identificación de relaciones causa-efecto. Por último, se finaliza con las tareas que suponen reflexión y creación: representar gráfica y plásticamente, construir, dramatizar, identificar y emitir sonidos o melodías, interpretar instrumentos, cantar, bailar, valorar. Siguiendo las orientaciones de Trujillo (2016) el producto final generado en el proyecto es expuesto ante sus iguales y también se difunde entre la comunidad educativa a través del blog del alumnado y el blog de la profesora.

Desde el inicio se pretende que durante la aplicación de los proyectos en el aula el alumnado trabaje en pequeños grupos, como recomiendan la mayoría de los autores. En concreto Moust, Bouhuijs & Schmidt (2007), cuando se refieren al aprendizaje basado en problemas narran una serie de ventajas del trabajo grupal frente al individual tales como la posibilidad de compartir responsabilidades, el desarrollo de la tolerancia hacia los demás o de habilidades comunicativas.

Justificación y objetivos del proyecto

Nuestro proyecto busca que los alumnos y alumnas se impliquen en la búsqueda y exposición de información, al mismo tiempo que aprenden sobre arte contemporáneo. Las últimas tendencias artísticas suponen, normalmente, un gran impacto para el alumnado que está acostumbrado a las obras más clásicas representadas a través de la pintura sobre lienzo o esculturas. La mayoría de los estudiantes conocen a artistas como Picasso o Van Gogh pero desconocen por completo lo que ocurre en la escena del arte contemporáneo actual. De hecho, cuando los estudiantes ven por primera vez una obra de arte contemporánea su primera reacción es preguntar ¿Eso es arte? Valoran las obras artísticas, al igual que lo hacen los informativos, por el precio que se paga por ellas en las grandes subastas, pero no por sus aportaciones artísticas o su creatividad.

El proyecto busca que el alumnado conozca y entienda, de la mano de sus compañeros, a artistas relevantes en el campo del diseño, las artes plásticas o la arquitectura. El hecho de que el trabajo final deba ser expuesto por los autores frente a la clase les obliga a seleccionar la información más relevante sobre el artista escogido y a seleccionar el lenguaje apropiado para la ocasión. Además, la actividad se completa con los mapas visuales, que sirven como síntesis gráfica de lo aprendido y de refuerzo.

Dentro del currículo de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias, los contenidos más relacionados con este proyecto se encuentran en el Bloque 2 (Comunicación Audiovisual) de la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual en 3º de ESO: Experimentación y utilización

de los recursos informáticos para la realización de mensajes visuales y audiovisuales a partir de un proyecto previo; Identificación de los lenguajes visuales utilizados en el ámbito de la comunicación visual. Análisis de los prejuicios y estereotipos presentes en la imagen y Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales. Por otro lado, el proyecto contribuye a adquirir varias competencias clave: Competencia en comunicación lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales.

Presentación del proyecto al alumnado

La presentación del proyecto al alumnado se hace a través de una infografía creada con Piktochart². A través de ésta se informa al alumnado de las tareas a realizar: Se comienza seleccionando un artista plástico de entre varios artistas sugeridos que representan diferentes estilos dentro del arte contemporáneo (Anthony Caro, Louise Bourgeois, Anish Kapoor, Alberto Giacometti, Edvard Munch, Annie Leibovitz, Ernesto Neto, Robert Smithson, David Hockney, Ouka Lele, Keith Haring, Christo y Jeanne-Claude, Georg Baselitz, etc.). El alumno/a comenzaba la tarea buscando en la red noticias e imágenes sobre la obra del artista para crear un tablero de Pinterest o un álbum *online* recopilando todo el material que, posteriormente, se presentaría a los compañeros/as. Tras esta tarea el alumnado debía realizar una presentación en el soporte escogido, investigando a fondo sobre la obra del artista escogido: biografía, evolución, estilo, etc. El alumnado debía dedicar una parte del trabajo a responder a las preguntas: porqué eso es una obra artística, o qué contribución realiza ese artista al mundo del artístico. Por último, el grupo de estudiantes tenía que presentar su trabajo ante sus compañeros acabando siempre con su opinión o valoración personal, mientras que el resto de estudiantes debía crear un mapa visual (*Visual thinking*³) sobre el artista expuesto. Para que el alumnado comprendiera mejor en qué consistía esta sencilla técnica la profesora mostró algunos ejemplos en el blog de aula. Todas las actividades se realizaron de forma pautada, la profesora asumió el rol de guía permitiendo que el alumnado llegara a sus propias conclusiones sobre los procedimientos a seguir, tras debatir en grupo.

Durante el proyecto, y en colaboración con el alumnado en prácticas del Máster de Formación del Profesorado (Universidad de Oviedo), se decide completar el proyecto con un ejercicio práctico, la creación de una instalación artística por equipos inspirada en el Arte medioambiental o Land Art⁴ (Fig.1). Los estudiantes realizan varias propuestas en el entorno del centro educativo: *Muerte por contaminación*, *Reviviendo árboles*, *Consumismo incontrolado*, *Stop*, *Mira a tu alrededor* y *Zona de paso*. Esta actividad es publicada en el portal educativo asturiano Educastur. Por último, se realiza

² Enlace a la infografía: <https://magic.piktochart.com/output/23801434-new-piktochart>

³ *Visual Thinking* es un término nombrado por Arheim en 1969 que se refiere a la expresión de ideas a través de dibujos simples.

⁴ Tipo de arte que utiliza elementos naturales como materia prima.

una actividad para afianzar los conocimientos adquiridos: los propios equipos de estudiantes formulan varias preguntas sobre el artista estudiado, para realizar una encuesta/concurso a través de Kahoot en el que posteriormente participan todas las clases⁵.



Figura 1. Intervención artística realizada por el alumnado.
Fuente: fotografía de la obra, original del y las autoras.

Evaluación del proyecto

En el momento de la presentación del proyecto al alumnado se establecen qué tareas son evaluables para que los estudiantes puedan organizar su tiempo desde el inicio. Todas las tareas realizadas por el alumnado: La creación de un tablero de Pinterest⁶, la realización de una presentación multimedia que posteriormente se expone en clase, la elaboración del mapa visual y la intervención artística, son evaluadas mediante rúbricas que se crean para el proyecto en colaboración con el alumnado antes de comenzar el trabajo práctico.

Las rúbricas de evaluación son los instrumentos más utilizados en la evaluación del ABP. Los criterios para evaluar suelen estar organizados en forma de tabla, en ella se registran las capacidades que el estudiante debe desarrollar en función de una tarea o varias tareas. Normalmente contemplan varios niveles de calidad, del más avanzado al menos completo con una descripción clara de

⁵ Kahoot es una herramienta gratuita que permite la creación de cuestionarios en línea a modo de concurso.

⁶ Red social que permite almacenar imágenes creando tableros temáticos que se pueden compartir con otros/as usuarios/as.

cada grado de competencia (Reddy y Andrade, 2010). El uso de las rúbricas no supone necesariamente una mejora en la evaluación aunque diversos estudios (Fraile, Pardo y Panadero, 2017) describen sus consecuencias positivas, ya que al tratarse de una evaluación cualitativa favorece la evaluación formativa, permitiendo al alumnado conocer y entender los criterios de calificación y su relación con los contenidos. Asimismo, para el profesorado la construcción de las rúbricas supone un proceso de reflexión sobre cuál es el objetivo de las tareas o del producto final. Finalmente, el uso de las rúbricas ayuda a conocer qué aspectos se tienen en cuenta para la calificación de los ejercicios y facilita la autoevaluación (evaluación de un equipo a sí mismo) o la coevaluación (evaluación de un equipo realizado por otro grupo de estudiantes).

Diseño de la investigación

Objetivos

El principal objetivo de nuestro estudio es ampliar la idea de arte y, en concreto, del arte contemporáneo de nuestro alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, eliminando los preconceptos existentes en torno al mismo. El desarrollo del proyecto nos permite constatar las creencias del alumnado sobre el arte contemporáneo y modificarlas en la medida de lo posible. Se pretende también comprobar si al trabajar de forma más guiada y dedicando tiempo en el aula los alumnos/as llegan a comprender, en profundidad, las obras de los artistas que investigan.

Diseño metodológico

La investigación se propone desde un enfoque cualitativo, de carácter autoetnográfico, en el que la investigadora, al realizar también la labor de profesora, está presente en todas las etapas de la investigación y forma parte de todo el proceso como sujeto participante para reflexionar sobre la propia práctica educativa. El contexto de observación es el aula de plástica, lugar donde se llevan a cabo las actividades y, en algunos casos, el aula de referencia de cada grupo.

El acceso al campo se produce de forma natural, con el inicio de curso, tras presentar el proyecto a la dirección del centro. Además, se solicita el permiso y se informa personalmente a las familias del alumnado participante en una reunión inicial. El anonimato del alumnado se respeta desde el primer momento, por lo que los nombres han sido sustituidos por nombres ficticios en nuestro apartado Resultados.

Participantes

Se trata de un estudio de casos múltiples en el que nos centramos en un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Por esta razón, no se pretende generalizar los resultados sino conseguir una extensión de los descubrimientos, que permita a otros profesionales de la educación entender situaciones similares y aplicar estas informaciones a investigaciones futuras o a situaciones prácticas (McMillan y Schumacher, 2005).

Para la realización de la investigación se tomó como muestra el alumnado matriculado en un Instituto de Enseñanza Secundaria situado en Oviedo que acoge una mayoría de estudiantes de colegios públicos del entorno y una minoría de colegios rurales cercanos. En concreto se realizó con el alumnado de 3º de ESO (88 estudiantes divididos en 5 grupos) durante el curso 2017-18. El grupo A compuesto por 15 estudiantes (entre ellos un alumno con discapacidad auditiva que cuenta con una intérprete en el aula), el grupo B compuesto por 22 estudiantes, los grupos C y D, con 20 estudiantes cada uno, y el grupo de PMAR (Programa de mejora y aprendizaje) con 9 alumnos/as. El alumnado está repartido equitativamente por sexos dentro de cada grupo, asimismo, existe similar número de alumnos/as bilingües y no bilingües. Todo el alumnado de 3º de ESO cursa obligatoriamente la materia de EPVA.

Técnicas de recogida de información

En el contexto de la metodología cualitativa de tipo investigación-acción que proponemos, se plantean varias técnicas de recogida de datos buscando la triangulación: Observación participante, grupos de discusión y cuestionarios antes y después de la realización del proyecto.

La observación participante dio lugar al desarrollo de un diario de campo que registra, durante todas las clases desarrolladas en el primer semestre del curso (dos horas con cada uno de los cinco grupos), las impresiones del alumnado respecto panorama artístico. Las observaciones comienzan a realizarse en septiembre de 2017, con el inicio de curso, y se intensifican en el segundo trimestre, cuando empieza a desarrollarse el proyecto sobre arte que finaliza en marzo de 2018. Además, en este periodo se incorporan a las clases una alumna y un alumno del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Las observaciones realizadas por ambos, que colaboran activamente en la investigación, son registradas también en nuestro diario.

Los grupos de discusión se realizan en el segundo trimestre del curso, ante de iniciar el proyecto *¿Esto es arte?* y con la presencia del alumnado en prácticas. En dichos grupos intervienen una selección de estudiantes de cada grupo, intentando que exista igual representación de sexos y alumnado con diferentes intereses. Para la realización de los grupos de discusión se creó un material denominado *¿Eso es arte?* Se trata de una presentación compuesta por 7 diapositivas en las que sólo se ven imágenes. En todas las diapositivas se intentan contrastar imágenes de obras contemporáneas con imágenes más clásicas y conocidas, aunque todas las obras seleccionadas son de artistas consagrados: posicionamos a Jan van Eyck frente a Basquiat, Louise Bourgeois frente a Bernini, Zaha Hadid frente a Borromini, Giacometti frente a Pedro de Mena, Mark Rothko frente a Leonardo da Vinci, Annette Messenger frente a un bajorrelieve clásico (autor anónimo), y Mirón frente a Christo. En todas las parejas de obras de arte escogidas existe una temática común que es la técnica (pintura, arquitectura, grabado, escultura, etc.).

Para confirmar nuestras observaciones se administraron dos cuestionarios al alumnado. El primero de ellos tras poner en práctica nuestro proyecto, que nos permitió comprobar su grado de satisfacción con el mismo, así como su percepción sobre el arte contemporáneo al finalizar el curso. Un año después los estudiantes respondieron a un cuestionario similar para conocer si sus opiniones se habían mantenido en el tiempo.

Análisis de datos

Los datos recogidos a través de diferentes técnicas durante la primera mitad del curso nos permiten analizar toda la información para establecer conclusiones y abrir posibles vías de discusión. Para llevar a cabo el análisis comenzamos planteando una serie de posibles categorías a partir de las preguntas de investigación, de esta forma obtuvimos una lista de ideas o tópicos clave que se fueron modificando según se analizaba toda la información. Así, pasamos de un razonamiento deductivo a otro más inductivo en el que se realizó una codificación abierta. Asimismo, distinguimos entre categorías y subcategorías que se relacionan con la temática principal de cada categoría.

De esta forma se establecen una serie de categorías relacionadas directamente con las concepciones del alumnado ante la obra de arte contemporánea. Asimismo, se tienen en cuenta otras categorías que aparecen relacionadas a éstas como la motivación del alumnado, las creencias de autoeficacia, los resultados de los trabajos presentados y las valoraciones del alumnado del proyecto y de la metodología ABP.

4.B Apreciación AC y EA	
4.B. Opiniones o comentarios que valoran el arte contemporáneo	
	4.B.1 Opiniones o comentarios que valoran la originalidad y creatividad
	4.B.2 Opiniones que valoran el aspecto social de la obra de arte.
	4.B.3 Muestras de comprensión ante obras artísticas
4.A Infravalorac EA y AC	
4. A1 Preconceptos sobre E.A.	
	4.A1.1 Arte con don innato.
	4.A1.2. Preconceptos sobre la materia de EPVA
	4.A1..3 Opiniones que desprecian la educación artística
4.A2 Preconceptos sobre el arte contemporáneo	
	4.A2.1 Opinones que descalifican el arte contemporáneo
	4.A2.2 Dificultad y trabajo asociados al arte
	4.A2.3 Falta de comprensión del arte contemporáneo
	4.A2.4 Identificación de ejercicio bien hecho con la fidelidad de la realidad
	4.A2.5 Referencias a los precios excesivos de las obras

Figura 2. Relación de códigos y subcódigos dentro de la categoría: Teorías implícitas.
Fuente original del y las autoras.

Resultados

Diario de campo

A través de los datos recogidos en el diario de campo observamos las actitudes y opiniones del alumnado hacia el mundo artístico: dificultades para comprender el arte contemporáneo y rechazo de algunas creaciones antes de comenzar a profundizar sobre las obras de los artistas. Además, los estudiantes dan muestra de un bajo grado de autoeficacia ante la materia de E.P.V.A. y se suceden comentarios al respecto: “Esto no es para mí”, “Yo no entiendo el arte”, o “Esto no se me da bien”.

No obstante, la presentación del proyecto hace que aumenten las muestras de motivación por parte del alumnado ante la materia y el mundo artístico. La mayoría se muestran predispuestos desde un inicio a realizar la actividad y les atrae especialmente la idea de realizar sus propias intervenciones artísticas en el exterior del centro educativo, sobre todo porque enlazan el objeto artístico con su conciencia ecológica. Los estudiantes buscaban formas de transmitir sus ideas a través de sus intervenciones artísticas al igual que lo hacían los artistas conceptuales.

Tras la aplicación del proyecto *¿Eso es arte?* muchos estudiantes cambian su percepción sobre el arte contemporáneo pudiendo distinguir dos grupos: un gran grupo que transforma su opinión sobre el mismo, a la par que realizan un trabajo de investigación a fondo y llegan a comprender el artista que estudian; y otro grupo, más reducido, en el que los estudiantes afirman no comprender el arte o las obras del artista sobre el que trabajan, y que coincide con quienes no profundizan en la obra del artista y no realizan una reflexión crítica que les permita comprender las intenciones del autor/autora de las obras.

Las opiniones del primer grupo de estudiantes son muy significativas, ya que demuestran que, tras la realización del proyecto, entienden que “no hace falta que sea complicado para que sea arte” (Isaac). Además, amplían su concepto de arte, que ya no se centra solo en pintura o escultura, sino que responde a un concepto mucho más complejo: “Cuando te hablan de arte todo el mundo imagina un cuadro, yo ahora me imagino una obra de Smithson”, opina Lucas tras haber investigado sobre este artista. Los discentes que realizan el trabajo sobre la artista francesa Anette Messenger también demuestran respeto y comprensión por su obra: “Al principio me parecía extraña, luego me di cuenta de la originalidad de su obra y de cómo expresa el dolor a través del arte”, opina Tomás, con quien coinciden todos sus compañeros de equipo. Asimismo, los estudiantes se muestran sorprendidos ante los artistas que se preocupan por los problemas sociales y buscan concienciar sobre ello con sus obras. Es el caso del equipo que trabaja sobre K. Haring, donde los estudiantes nos hablan de cómo reclamaba la libertad sexual o se preocupaba de la situación de la mujer en la sociedad y les llama la atención que hoy en día una conocida marca de ropa juvenil utilice sus

dibujos en las camisetas que vende a los adolescentes. En general, existe un gran número de estudiantes que tras la presentación de su trabajo admiten haber cambiado de opinión acerca de la obra del artista estudiado, que en un principio no comprendían y tras la investigación han llegado a admirar: “Ahora entiendo que todo tiene una razón, no son fotos sin más”, explica una alumna con relación a la obra de Annie Leibovitz.

Sin embargo, dentro del segundo grupo percibimos estudiantes que siguen menospreciando la obra del artista: “Aparte de estar un poco grillado de la cabeza, sus obras no tenían sentido”, opina Santiago que demuestra que no ha investigado lo suficiente sobre Duchamp y no sabe responder a las dudas de sus compañeros/as sobre el artista. En este grupo se encuentra también Ricardo, uno de los estudiantes que menos ha trabajado dentro de su equipo, tras realizar el trabajo sobre Dan Graham, el alumno afirma que sigue sin entender este tipo de creaciones artísticas. Es el mismo caso de Agustín, que al contrario que sus compañeras de equipo, ha investigado poco sobre Anish Kapoor y nos cuenta que no llega a entender cómo están hechas las esculturas del artista. Julián por su parte, tras investigar sobre Claes Oldenburg dice que no entiende la escultura abstracta pero que hacer el trabajo le “ha ayudado un poco”. En estos casos los propios estudiantes, cuando están evaluando al equipo, coinciden en que el discente no ha sabido explicar la obra del artista al resto de la clase porque ellos mismos no lo han comprendido.

Según avanza el curso, y con las últimas actividades del proyecto, las observaciones de los estudiantes nos confirman hasta qué punto gran parte de ellos/as han llegado a comprender la singularidad del arte contemporáneo. La mayor implicación del alumnado se observa con la aplicación práctica del proyecto y la creación de las intervenciones artísticas, para las cuales aportan, con celeridad, todo el material necesario. Además, cuando realizan la intervención ‘in situ’ los estudiantes son entrevistados por la prensa local, a la que explican cómo se puede utilizar la obra artística para concienciar sobre el respeto hacia el medioambiente. Una gran parte del alumnado comprende así que, detrás de cada obra, por sencilla que parezca, existe un trabajo intelectual que en ocasiones busca la denuncia social. Las muestras de satisfacción se suceden durante esta etapa y también ocurren cuando el alumnado debe responder las preguntas sobre arte contemporáneo a través de Kahoot pues varios de ellos responden adecuadamente a todas las preguntas planteadas por otros compañeros/as.

Grupos de discusión

Los grupos de discusión nos permiten confirmar varias de las ideas que ya había revelado la observación participante. Lo primero que comprobamos, y que ocurre en casi todos los grupos, es que existe un elevado número de estudiantes que asocia el arte con una disciplina que entraña cierta dificultad o que implica más trabajo, es decir, se valora más el trabajo artesanal que el trabajo intelectual del artista. Este hecho es más evidente en el grupo de 3º PMAR, donde suponemos se

encuentra el alumnado con menos bagaje cultural por su situación familiar. Varios estudiantes menosprecian las obras que se les presentan: “Eso es espantoso, no está bien hecho.” (Romeo refiriéndose a la obra de Jean Michel Basquiat); “Eso lo hago yo, no le veo el sentido”. (Darío ante la obra de M. Rothko); “La de la derecha es más guapa porque tiene más detalles”. (Débora refiriéndose a la obra de Bernini). Otros estudiantes hacen referencia a la falta de dificultad para realizar las obras: “Eso da grima, no me parece nada complicado”, (Jaime en relación con la obra de Giacometti); “Me parece demasiado fácil, a mí no me gusta” (Eugenia sobre la obra de K. Haring); “La de la derecha está muy currada, la de la izquierda seguramente sea prefabricada”. (Lucas en referencia a la obra de Bernini y a la de Zaha Hadid respectivamente).

En relación con estas cuestiones, cuando la investigadora les pregunta si para ser arte tiene que ser complicado las respuestas son diversas: Vanesa opina que “No tiene por qué”, mientras que para Jaime “Sí, tiene que ser complejo”. En todos los grupos hay, al menos, dos alumnos que manifiestan esta idea, mientras que el resto parece no tenerlo muy claro e intenta reflexionar sobre ello:

“¿Y si alguien dedica mucho tiempo y esfuerzo a algo que no aporta nada?” (Profesora/investigadora al grupo de 3ºB)

“Claro, puede pasar.” (Elisa a la investigadora)

En el grupo de 3ºA, donde se encuentra Lucas, el alumno que más interés tiene por las tendencias artísticas más novedosas, todos coinciden en que “si una imagen está más currada es más artística”. Lo mismo ocurre con los estudiantes de 3ºC donde se suceden las muestras de desprecio por la falta de trabajo: “Esa es demasiado sencilla. Igual está más trabajado de lo que parece. Me pongo yo por la tarde y lo hago”. (Opina Gloria); “Profe, hasta yo sé hacer eso”. (Nuhacet)

Las referencias a los precios de las creaciones artísticas son continuas, algunos estudiantes muestran su rechazo hacia las grandes sumas de dinero que se pagan por las creaciones artísticas, una idea que se transmite a través de los informativos de manera constante. No se hace alusión a ningún tipo de interés, social o político, que pueda tener el artista. En la misma línea que lo observado por Vaquero y Gómez del Águila (2018) existe cierto desprecio por el arte fundamentado en la idea de que los estudiantes no entienden lo que están viendo.

La obra de Rothko, una de las más incomprendidas, provoca diversas opiniones: Débora opina que “Eso parece hecho por un niño pequeño”, en la misma línea Jaime indica: “Si lo hace él gana millones, si lo hago yo...” Elisa afirma no entender la obra de Rothko, a pesar de ser una imagen totalmente integrada en nuestra cultura visual: “No entiendo la obra de la izquierda”. Vanesa reacciona de forma similar ante la obra de A. Messager: “Si eso es arte, te forras”. Las muestras de incompreensión se suceden también ante la obra de Giacometti: “Yo lo veo como si quemaras algo y lo

pusieras allí”, dice Nuhacet, “Yo eso no lo pondría en mi casa” añade Gloria. Ante la falta de comprensión que generan las obras artísticas, los estudiantes intentan buscar un sentido: Manuel y Jaime opinan sobre Surrendered Island, la famosa obra de Christo y Jeanne-Claude: “No me gusta, me parece un chicle o un gusano”, “Me parece un malgasto de tela” opinan respectivamente.

Por otro lado, también hay un número reducido de estudiantes que valoran las obras de arte contemporáneo por su originalidad y su creatividad, de modo que cuando se les pregunta sobre el interés de las obras que se les muestran Gloria afirma preferir la de Zaha Hadid por su originalidad: “porque es algo que no veo todos los días”; “La imagen de la izquierda es más innovadora”, opina Lucas sobre la obra de la arquitecta. También Débora prefiere la obra de Basquiat frente a la obra que la acompaña: “Me gusta, no estoy acostumbrada a ver algo así”. Ante la obra de Louise Bourgeois algunos estudiantes expresan su admiración: “¡Qué chula la araña!” (Vanessa y Alicia); “¿Una araña y una jaula?” (Jaime); “Esa escultura es muy interesante y original, llama la atención”. (Vanessa).

Existen alumnas que sí valoran la obra de Rothko y expresan sentimientos positivos hacia ella: “Moderna” (Gloria), “Muy abstracta” (Benito), “Me recuerda los colores de verano” (Marta), “Recuerda al arte primitivo, por los colores” (Débora). Se trata de estudiantes que entienden que no sólo es importante la técnica (todos están de acuerdo en que una obra artística debe suponer un esfuerzo) sino que Débora y Gloria también entienden que el arte es algo más y que la idea que subyace en una creación artística también es importante.

La posibilidad de poder participar y dar su opinión resulta atrayente a los estudiantes y como se puede observar su participación es muy alta durante todas las sesiones. Existe únicamente un alumno con muy bajo grado de autoestima que no aporta nada: “¿Qué voy a aportar yo?” contesta cuando sus iguales le animan a participar.

En general observamos que los estudiantes asocian el trabajo, lo “currada” que está una obra, para valorarla a nivel artístico y prefieren las obras más clásicas a las más innovadoras. Por otro lado, también existen estudiantes que valoran la creatividad de las obras contemporáneas: “eso no se te ocurre hacerlo, lo otro (en referencia a las obras más clásicas) te lo encargan” (Vanessa).

Questionarios

Tras la realización del proyecto se administró un cuestionario al alumnado para comprobar su grado de satisfacción con el proyecto; además, un año después de la finalización del proyecto se les volvió a pasar un segundo cuestionario para comprobar si las opiniones del alumnado persistían en el tiempo. En ambos casos se plantean varias preguntas que ofrecen al alumnado la posibilidad de realizar una valoración en una escala Likert del 1 al 10 por tratarse del sistema de valoración al que más están acostumbrados.

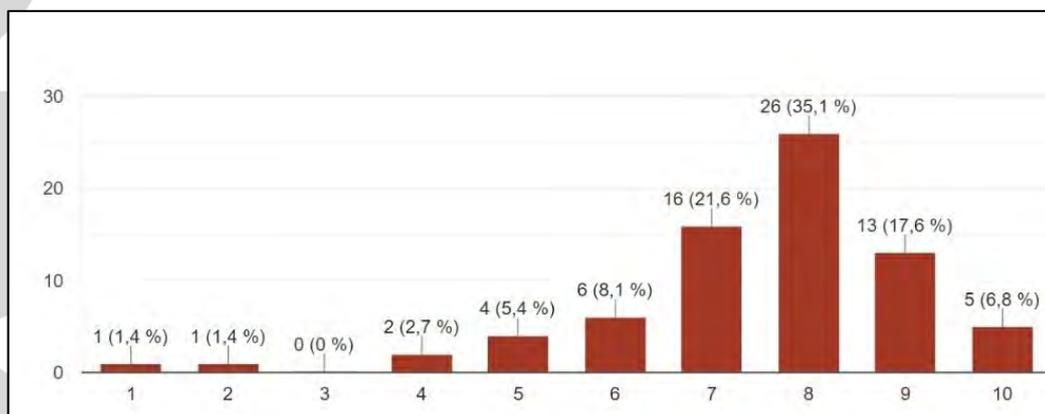


Figura 3. Gráfico extraído del cuestionario ¿Eso es arte? que muestra las respuestas a la pregunta: "En líneas generales el proyecto ¿Esto es arte? Me ha gustado". Fuente: original del y las autoras.

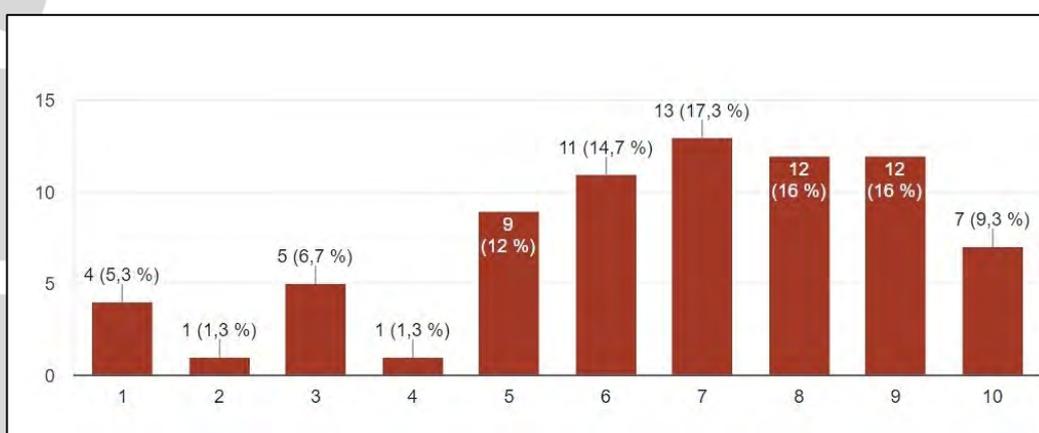


Figura 4. Gráfico extraído del cuestionario ¿Eso es arte? que muestra las respuestas a la pregunta: "Después de realizar este proyecto me siento más capaz de afrontar las tareas de esta materia". Fuente: original del y las autoras.

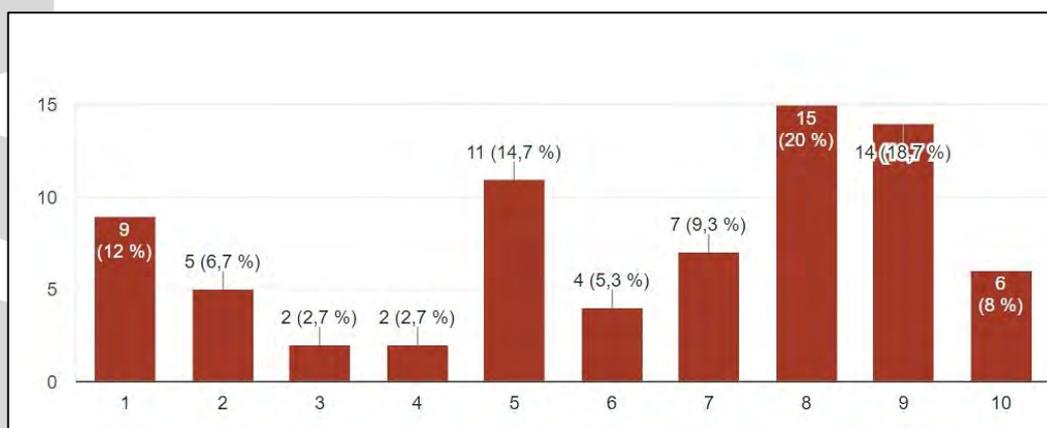


Figura 5. Gráfico extraído del cuestionario ¿Eso es arte? que muestra las respuestas a la pregunta: "Después de realizar este proyecto mi concepto sobre el arte y los artistas ha cambiado". Fuente: original del y las autoras.

Cuando se les pregunta si el proyecto les ha gustado (Fig. 3) solo un 5,5 % puntúa por debajo de 5, siendo la puntuación más frecuentemente señalada 8' con un 35,1% de respuestas. Cuando se les pregunta si tras realizar este proyecto se sienten más capaces de afrontar la materia (Fig. 4) el 85,3% responden por encima de 5. Asimismo, un 76% de los participantes afirman que tras la realización del proyecto su concepto sobre el mundo artístico ha cambiado (Fig. 5). La última pregunta, optativa y más abierta, sigue en la línea de lo observado a través del cuaderno de campo, hasta 37 estudiantes opinan sobre cómo ha cambiado su concepto sobre el arte:

- “Antes creía que el arte eran simplemente cuatro garabatos, pero gracias al proyecto me he dado cuenta de que cualquier obra tiene detrás dedicación y trabajo”.
- “Ahora sé que arte puede ser más que solo una pintura.”
- “Yo no consideraba el arte abstracto como arte porque no entendía su sentido. Ahora entiendo que detrás de cada obra hay un significado lógico.”
- “Tenía una forma de pensar muy diferente y me ha hecho recapacitar más”.
- “Antes pensaba que un artista era que pintaba. Este trabajo me ha abierto los ojos”.
- “Antes de hacer el proyecto, mi concepción del arte era distinta porque he descubierto otros tipos de arte”.

Sin embargo, en el cuestionario que realizamos un año después el número de estudiantes que afirman que su concepto sobre el arte cambió tras la realización del proyecto se reduce a 65,9%. Entre las explicaciones en la respuesta abierta que invitaba a los estudiantes a explicar cómo o porqué existen diferentes opiniones que niegan ese cambio de percepción: “No ha cambiado mucho porque no me gusta el arte”, “No ha cambiado radicalmente, pero la asignatura se me hizo más entretenida”, “Sigo pensando lo mismo, que es una forma de expresarse como cualquier otra”. Y existen otros tantos que reconocen mayor comprensión y aprendizaje sobre el arte contemporáneo: “Sí cambió, ya que comprobamos que no es solo dibujar con papel y lápiz” o “Antes no me gustaba nada porque no lo entendía y esto me ha ayudado a entenderlo”.

Por tanto, podemos decir que, a pesar de que justo después de finalizar el proyecto sobre arte, el alumnado reconoce grandes cambios en su percepción acerca del mundo artístico, un año después observamos cómo existen algunos estudiantes no son conscientes de ese cambio o no les parece tan significativo. Esto nos hace pensar que podría ser necesaria una mayor continuidad en la materia para que se mantengan los cambios o quizás se debe a que los dicentes tienen tan interiorizados los conocimientos adquiridos que ya no son conscientes del aprendizaje desarrollado en el curso anterior.

Conclusiones y discusión

La información recogida en el diario de campo y los grupos de discusión demuestra que, antes de iniciar el proyecto, existía un gran recelo hacia el arte contemporáneo. El alumnado infravaloraba las obras artísticas que no suponían un gran esfuerzo técnico y consideraba que solo eran arte aquellas obras más clásicas (Antúnez, 2005) o que ya conocían. Además, ante la propuesta de ejercicios prácticos se sucedían las muestras de inseguridad ante sus propias capacidades: “No se me da bien dibujar”, al igual que describían Vaquero y Gómez del Águila (2018) con alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales.

Coincidiendo con las conclusiones de Arregui-Pradas (2006) la realización del proyecto permite que el alumnado valore más una obra artística por su contenido o la reflexión que provoca, que por la técnica utilizada o el esfuerzo físico y el tiempo invertido en ella. Además, la innovación pasa a ser una cualidad muy apreciada dentro de la obra de arte.

El proyecto realizado también nos ha permitido concluir que resulta especialmente atractivo para el alumnado la realización de actividades artísticas relacionadas con sus preocupaciones, como es el caso de las tendencias artísticas que buscan concienciar sobre los problemas sociales. En nuestro caso, las instalaciones artísticas medioambientales resultaron un ejercicio motivador que les permitió la transmisión de un mensaje a través de la obra artística creada por ellos y ellas. La realización de obras artísticas con un sentido de denuncia ecológica consigue involucrar al alumnado al mismo tiempo que les enseña una de las principales características del arte contemporáneo (Naranjo, 2017).

Asimismo, el proyecto también nos permite concluir que la metodología ABP es valorada positivamente por el alumnado para el desarrollo de los contenidos relacionados con la Educación Plástica Visual y Audiovisual Como demuestra la observación en el aula y los cuestionarios, la realización del proyecto mejora el grado de autoeficacia del alumnado frente a la materia que una vez finalizado el proyecto se siente más capaz de afrontar las tareas en el aula y fuera de ella.

En definitiva, tras la aplicación del proyecto *¿Eso es arte?* podemos afirmar que la percepción de nuestro alumnado sobre el arte contemporáneo se modifica ampliamente en un gran número de estudiantes. Antes de comenzar el proyecto, la gran mayoría se sentían más atraídos por las obras clásicas y, en especial, por la pintura; sin embargo, tras la implementación del proyecto se amplía su concepto de arte, que ya no es sinónimo de pintura sino de un amplio rango de disciplinas artísticas difíciles de delimitar. Otro dato significativo es el hecho de que también se observó que en un inicio los estudiantes asociaban la calidad de la obra artística con el trabajo que supone hacerla; sin embargo, tras las exposiciones los estudiantes manifestaron que habían llegado a comprender que

el arte contemporáneo supone un acto de reflexión, y que toda obra artística, independientemente del esfuerzo físico o de su nivel de iconicidad, siempre supone un ejercicio mental relevante.

Referencias

- Antúnez, N. (2005). ¿Qué es el arte? Evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de Bellas Artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 155–174. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110157A>
- Araluce, J. (2017). *Behartokia: ikusi-ikasi-sortu. Propuesta sobre cómo la Educación Plástica se puede articular para despertar la motivación del alumnado de ESO, y así explorar, sentir, transformar, crear y compartir*. (Tesis Doctoral Inédita). Recuperada de <https://core.ac.uk/download/pdf/132351154.pdf>
- Arregui-Pradas, R. (2006). *La enseñanza del arte contemporáneo a través del dibujo en Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Arregui-Pradas, R. (2009). Aprendiendo a través del arte actual. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 12(1), 61–71. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/153>
- Danto, A. C. (2002). *Después del fin del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Decreto 43/2015. *Boletín Oficial del Principado de Asturias. Currículo Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias, Oviedo, Asturias, España, 30 de junio de 2015. <https://n9.cl/khwo>
- Efland, A.D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: GRAÓ.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321–1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García-Leal, J. (1997). *Arte y conocimiento*. Granada: Universidad de Granada.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Reading, MA: Pearson Addison Wesley.

- Naranjo, D.G. (2017): *Estrategias de incorporación del arte contemporáneo en la Educación Artística: una propuesta innovadora en la E.S.O. desde la ecología* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49667/1/T40423.pdf>
- Moust, J. H., Bouhuijs, P. A., & Schmidt, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante* (Vol. 1). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Navarrete, C., Rodríguez, C., y Belver, J.L. (2020). Educación artística y teorías implícitas del alumnado de educación secundaria. *Educación Artística. Revista de Investigación (EARI)*, 11, 168–182. <https://doi.org/10.7203/eari.11.15443>
- Ramos Vallecillo, N. (2020). Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. *Observar*, 14, 46–62. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/112>
- Reddy, Y., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reina, F. M. (2017). *El profesor de Educación Plástica y Visual y los imaginarios* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=108414>
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vaquero, C., y Gómez del Águila, M. L. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387–400.
- Vaquero, C., y Gómez del Águila, M. L. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *Educación Artística Revista de Investigación (EARI)*, 9, 220–236. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12051>

Para citar este artículo: Navarrete Artime, C., Rodríguez Menéndez, C., y Belver Domínguez, J. L. (2021). Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria. *Observar*, 15, 1–19.

Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística

Graphic Design for Art Education Teacher Training

Ricard Huerta¹

Universitat de València

ricard.huerta@uv.es

Fecha de recepción del artículo: 5 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 7 de julio de 2021

Resumen

El presente trabajo plantea la necesidad de formar al profesorado en diseño gráfico y alfabetización visual. La investigación parte de un estudio exploratorio en el que se analizan las posibilidades educativas de la cultura visual, utilizando como metodología el estudio de caso. Los datos se recogen durante el proceso llevado a cabo en el proyecto *Identidades*, donde participan dos grupos de grado de Magisterio. Intentamos averiguar hasta qué punto resulta necesario el uso del taller de creación artística al formar a futuros maestros en el uso y conocimiento de imágenes. Utilizamos también la Investigación Basada en Artes, incorporando cuestiones de identidad y tratando temas de rango social, como el respeto a la diversidad. Entre los logros alcanzados, destacar la motivación que supone para el alumnado el uso del diseño gráfico, al crear un exlibris, auspiciando la creatividad y el deleite visual entre futuros docentes.

Palabras clave: Diseño gráfico, Alfabetización visual, Creatividad, Formación del profesorado, Educación artística.

Abstract

This work suggests the need to train teachers in graphic design and visual literacy. The research starts from an exploratory study in which the educational possibilities of visual culture and graphic design analyzed, using the case study as a methodology. The data collected in the process of the *Identities* project, in which two groups of Training Teaching degrees participate. We propose the use of the artistic creation workshop, necessary for training teachers in the use and knowledge of images. In the process, we use Arts-Based Research, incorporating identity issues, and addressing issues of social rank, such as respect for diversity. Among the achievements, highlighting the motivation for students to incorporate graphic design, promoting creativity and visual delight among future teachers.

Keywords: Graphic Design, Visual Literacy, Creativity, Teacher Training, Art Education.

¹ Correspondencia Facultat de Magisteri Universitat De València, Av. Tarongers, 4. 46022 València, España.

Introducción

Desde hace décadas venimos insistiendo en la necesidad de formar al profesorado de Educación Primaria en cultura visual, potenciando el diseño gráfico, la alfabetización visual y las prácticas artísticas. La formación en artes y en cultura visual en el ámbito escolar es muy escasa, debido en parte a la poca preparación del profesorado (Gutiérrez Ajamil, 2020), lo cual resulta verdaderamente preocupante en un momento como el actual, ya que vivimos en una sociedad inundada de imágenes (Mirzoeff, 2006). El tsunami digital que ha propiciado la pandemia del coronavirus ha puesto de nuevo en escena la problemática, ya que las generaciones más jóvenes están experimentando un aluvión de experiencias con imágenes, puesto que los dispositivos móviles están acentuando su uso, especialmente en el ámbito de la creación de fotografías y videos. Estas imágenes que crean y difunden las personas más jóvenes repiten esquemas que conocen gracias a los medios de comunicación, algo que deja el ámbito educativo (especialmente la escuela) en un espacio de segregación estética (Duncum, 2015), sumiéndose así en un ámbito ajeno al potencial que ofrecen las TIC, lejano a la realidad que vive el alumnado. Se trata de propiciar la alfabetización visual, potenciando los talleres de diseño gráfico, lo cual pasa por formar al profesorado, ya que el colectivo docente será quien transmitirá sus conocimientos al alumnado de Primaria (Giroux, 1990; Huerta, 2015). Pero ni el currículum escolar ni la nueva Ley de Educación LOMLOE están atentos a dichas urgencias (Huerta y Domínguez, 2020). Al contrario, por parte de la administración educativa no se está incidiendo en positivo sobre dicha realidad, lo cual es preocupante. Y más grave todavía, es que estamos lejos de conseguir que al profesorado de educación artística se nos reconozca como especialistas en imágenes (Said-Valbuena, 2019).

Esperando que cambie la orientación desde las instancias institucionales hacia derivas más propicias al estudio y conocimiento de las imágenes, mientras esperamos un cambio de estrategia curricular por parte de los responsables de la administración educativa, proponemos desarrollar un mayor interés hacia la cultura visual y el diseño gráfico en la formación de docentes de primaria, de modo que maestros y maestras puedan disfrutar de las imágenes desde la práctica y desde el conocimiento de sus potenciales comunicativos (Freire, 2015; Huerta, 2021). Para ello incidimos en el conocimiento de las imágenes desde un posicionamiento crítico (Pallarès y Lozano, 2020), alentando opiniones desprejuiciadas, superando esquemas caducos e interpretaciones preestablecidas, animando a futuros docentes a ser creadores de imágenes, a sentirse artistas, a potenciar su faceta innovadora en lo referido a producción, y por supuesto siendo conscientes de la necesidad de aprovechar pedagógicamente el uso de dispositivos digitales (Sancho-Gil y Hernández, 2018). En esta línea de fomento de la creación icónica en las aulas universitarias, planteamos también un mayor uso de las tecnologías, redefiniendo así su papel en el ámbito educativo, ya que tanto los dispositivos digitales como la mayor parte de aplicaciones que utilizamos, se basan en el uso de imágenes (Huerta y Alonso-Sanz, 2020; Miranda, Vicci y Ardanche, 2017). Como estrategia presentamos aquí una investigación en la que confluyen la creación gráfica, la indagación en el terreno de las identidades, y el uso de talleres de artes en la formación del profesorado de educación primaria. Un

elemento que conviene incluir en esta reflexión es el alfabeto, ya que más allá de sus usos lingüísticos y verbales, se trata de un conjunto de imágenes, un inmenso marco visual con tradición histórica (Huerta, 2020b).

Las letras también son imágenes: la tipografía como argumento visual

Las letras están presentes en la cultura desde hace milenios. El alfabeto es una tecnología milenaria que está muy presente en todas nuestras actividades cotidianas, tanto presenciales como virtuales. El alfabeto forma parte de los rituales educativos, ya que el aprendizaje de los signos de las letras resulta esencial para su uso y conocimiento. La expresión “aprender de letra” se usaba como sinónimo de actividad escolar. A pesar de la importancia que adquiere esta tecnología en el terreno educativo, lo cierto es que deberíamos impulsar un verdadero interés curricular por transmitir al alumnado las posibilidades gráficas del alfabeto latino. Habitualmente se procede a un conocimiento de las letras tratándolas exclusivamente como signos lingüísticos. Esta ubicación del alfabeto únicamente en los usos de carácter verbal, provoca al final un verdadero desencuentro curricular con las posibilidades visuales del alfabeto en tanto que conjunto de formas gráficas.

Como parte implícita del fomento de la alfabetización visual, aquí se propone incorporar la enseñanza del alfabeto como forma gráfica en la formación del profesorado. Proponemos la opción “Tipografía”, un término que, si bien procede de la tradición de la imprenta (Briggs y Burke, 2002), también es verdad que permite encajar las diferentes modalidades de tipos de letras (caligrafías, tipografías, letras de creación), sin alterar su significado etimológico como concepto. Al formar al profesorado en el conocimiento y disfrute de las letras como imágenes, es preciso introducir talleres de diseño gráfico y experiencias creativas, de modo que puedan experimentar en el taller la impresionante capacidad que contienen las letras como imágenes. Estudiar las letras como artefactos visuales puede suponer un paso cualitativo importante en la formación de maestros de primaria (Fetter, 2019), puesto que el conocimiento de esta realidad supone al mismo tiempo implementar el acercamiento a los lenguajes desde una posición innovadora y creativa, superando incluso los límites disciplinares (Pallarès, 2020). El estudio de las letras como lenguaje visual y el conocimiento del alfabeto como conjunto de imágenes, permitiría a cada docente incorporar a su bagaje cultural un conjunto de elementos vinculados a la tradición humanística, ya que las artes y las humanidades forman parte del conocimiento y saberes que necesita cualquier docente, más allá de los usos prácticos que pueda ofrecer, pensando más en el desarrollo civil y cultural de la humanidad (Huerta, Domínguez y Barbosa, 2017). Como denuncia Nuccio Ordine:

“La lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo valor debería coincidir con el valor en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos.” (Ordine, 2013, p. 9)

Dentro de este esquema de pensamiento, con una mirada que va más allá de los intereses puramente económicos o comerciales que puedan afectar a lo educativo (Escaño, 2019), la alfabetización visual se nos presenta como un importante argumento con entidad pedagógica (Alonso-Sanz, 2020). Estamos hablando de la capacidad de las imágenes para transmitir conocimiento. Y el alfabeto es, en esencia, un conjunto de imágenes. Todas estas cuestiones tienen una relación directa con la propuesta que presentamos, ya que se trata de implicar al alumnado en un taller en el que van a diseñar su propio exlibris, donde funcionan a partes iguales la elección de imágenes y la elección de tipografías para el texto. Por ello resulta fundamental que se entiendan las letras como artefactos visuales. Al llevar al terreno de la práctica este tipo de pericias gráficas, descubrimos la importancia que tiene y el papel esencial que toma el alfabeto en esta propuesta creativa.

¿Por qué diseñar un exlibris?

La elección de este elemento que procede de la tradición del mundo del libro parte de las posibilidades educativas que transmite, sobre todo desde la perspectiva de las identidades. Un exlibris (también puede utilizarse *ex libris* o bien *ex-libris*) es en realidad una estampa que refleja la propiedad del objeto libro. Por tanto, se trata de un elemento propio del coleccionismo, y encaja con la tradición de las bibliotecas. Viene a significar: “este libro es de mi biblioteca”. Supone una marca de propiedad en la que aparecen una serie de elementos que nos remiten a las características de la persona propietaria del libro. Tradicionalmente, el grabado del exlibris se pegaba en la solapa del libro, o en el interior de la tapa, o en la primera página, de modo que quedaba demostrada la propiedad del ejemplar. Funciona como un sello, una etiqueta, una impresión sobre papel que lleva inscrito el nombre de la persona, incorporando también elementos visuales alusivos a las peculiaridades que la definen. El nombre de quien posee el libro va unido a la expresión exlibris, a la que acompañan figuras o representaciones gráficas alusivas a sus gustos y aficiones. Es precisamente por este carácter identitario que nos interesa la propuesta de diseñar un exlibris. Por ello el nombre que damos al proyecto de trabajo es “Identidades”.

Así las cosas, este ejercicio fuerza a quienes participan en el taller a descubrir sus intereses, a conocerse y darse a conocer, a investigar sobre su propia personalidad, y averiguar en la práctica cómo se transforma en diseño gráfico su propia identidad, mediante alusiones, simbologías y procesos de significación (Viveros, 2020). La imagen forma parte del exlibris, al igual que el texto. Al final, el texto también será una imagen, dentro del conjunto gráfico del exlibris. Durante siglos, los libros fueron una opción para muy poca gente, con suficientes posibilidades económicas, por ello encontramos simbologías propias de los estamentos poderosos. Al convertirse el libro en un objeto de uso masivo, durante las primeras décadas del siglo XX, la tradición de los exlibris aumentó exponencialmente el número de usuarios, lo cual dio pie a una verdadera industria de la creación de exlibris. Todo ello hace que encajen las piezas de un entramado en el que se combinan cuestiones tan interesantes y aspectos acuciantes como cultura, literatura, libro, coleccionismo, arte, identidad, simbología y diseño.

Vemos que el diseño de un exlibris va más allá del mero componente gráfico, ya que incorpora elementos de identidad, reivindica las humanidades y la cultura, obedece a criterios de coleccionismo y diseño a partir de simbologías, e incluso aporta nociones históricas desde el arte y la creatividad (Hamlin y Fusaro, 2018). Un taller de exlibris permite combinar numerosas facetas y componentes que siempre resultarán enriquecedores para quienes se dedican a la educación como docentes (Irwin y O'Donoghue, 2012). En lo referido a la tradición artística del exlibris, cabe incidir en su relación con el grabado, puesto que los exlibris son en realidad grabados, obra gráfica (Bernal Pérez, 2016). La impresión permite emparentarlos con la obra gráfica original, lo cual supone una relación directa con la creación artística. De hecho, en las explicaciones teóricas que preceden al taller, incorporamos esta faceta que vincula el grabado y el libro, muy próxima a las técnicas de impresión. Estos vínculos permiten que hablemos en clase de artistas grabadores como Durero, Ribera, Rembrandt, Goya, Picasso, Miró, Tàpies, Equipo Crónica, Jasper Johns, Keith Haring o Robert Rauschenberg, incorporando a este elenco clásico artistas de la contemporaneidad como Miquel Barceló, Carmen Calvo, Takashi Murakami, Jaume Plensa, Equipo Límite, Menchu Lamas, O.R.G.I.A, Tracey Emin, Soledad Sevilla o Mona Hatoum.

Estos ejemplos de artistas se unen a las explicaciones sobre las posibilidades expresivas del exlibris, que permite incorporar infinidad de imágenes, donde conviene elegir la más adecuada (Lobovikov-Katz, 2019). En la tradición del diseño de exlibris abundan imágenes relacionadas con la profesión de la persona, sus aficiones y hobbies, e incluso alusiones a la muerte y la vanidad o el paso del tiempo. Esto viene al caso porque los libros, como objeto, son duraderos, y si bien las personas envejecemos, el contenido de un libro se mantiene, lo cual da pie a este tipo de representaciones que suelen incorporar calaveras u otros elementos alegóricos. En relación con las técnicas utilizadas habitualmente para los exlibris, siempre han estado vinculadas a la tradición del grabado: xilografía, calcografía, litografía, serigrafía, fotograbado. En nuestro caso se trata de componer un diseño utilizando los recursos tradicionales del dibujo y la ilustración (dibujo con tinta sobre papel), o haciendo uso de programas informáticos y aplicaciones que nos permitan dibujar y componer en pantalla. Se recomienda al alumnado que compongan un diseño sencillo, fácil de leer, en el que se equilibre el estilo de la imagen y del texto, que les represente, y con el que se sientan representados. Es así como surgen los ejemplos de las imágenes del presente artículo. Son composiciones realizadas por alumnado que no estudia Bellas Artes, sino que se está preparando para ejercer la docencia en Educación Primaria. Se trata por tanto de futuros maestros y maestras.

El objetivo principal de la investigación consiste en averiguar la relación que ha mantenido el alumnado de Magisterio con las artes y el diseño, para desarrollar a partir de aquí un encuentro fecundo con la creación gráfica. Entre los objetivos secundarios cabe señalar: 1) La conveniencia de incorporar cuestiones de identidad a la educación artística; 2) La necesidad de dotar de una adecuada alfabetización visual a futuros maestros y maestras; 3) El deseo de fomentar el diseño gráfico entre

maestros y maestras en formación, utilizando para ello talleres de creación; 4) Alentar avances en lo referido al conocimiento del alfabeto como entorno visual de gran alcance educativo y artístico.

Metodología de la investigación

Partimos de una investigación de corte eminentemente cualitativo, analizando el proceso y los resultados desde la perspectiva del estudio de caso, al cual se incorpora como elemento metodológico complementario la Investigación Basada en Artes (ABR: Arts-Based Research). Se aborda el tema mediante una experiencia en el aula, dando cabida a la problematización del espacio escolar, debido a la existencia de estereotipos discriminatorios en el espacio de aprendizaje (Hernández y Sancho-Gil, 2015). Al tratar cuestiones de identidad, la experiencia permite abordar aspectos vinculados a lo personal, dando paso a una reflexión sobre quiénes somos y de qué modo nos mostramos al mundo. Es a partir de esta primera disquisición cuando surge ya la necesidad de analizar las acepciones del concepto “diversidad”, algo que marcará todo el proceso de trabajo. Así pues, la indagación permite establecer criterios sobre el modo como incorporamos el diseño gráfico y el conocimiento de las imágenes a la formación en artes de docentes de primaria (Hernández, 2008).

La recogida de datos parte de la información conseguida mediante cuestionarios y observación participante desde la propia práctica educativa. También aportamos un importante componente de significado al incorporar la Investigación Basada en las Artes como estrategia creativa (Rolling, 2017). Los resultados artísticos que se consiguen en el taller de diseño nos permiten abordar una idea de la investigación mucho más cercana a la creación artística, extendiendo así la noción de investigación al territorio de la creatividad, implicando conceptos cuyos significados parten experiencias de calado artístico. Como instrumentos de evaluación se utilizan los habituales del estudio de caso: diagnósticos, *focus group*, post-test, observación participante, y debate como fuente de argumentación. El objeto investigado parte de un contexto educativo universitario. La acción investigada es una acción educativa, y los sujetos son investigados por su participación en dicha acción (Ramon, 2017). Entre las tareas importantes que definen la investigación actual en educación artística se necesita, por un parte, conocer, interpretar y valorar las investigaciones vinculadas a dicho campo de estudio, y por otro lado, usar las teorías, métodos, normas y hábitos de trabajo de la comunidad de profesionales que investigamos en artes y educación. Robert Stake señala que el estudio de caso más que una opción metodológica es una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de caso es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación (Stake, 2005). Es decir, el estudio de caso es definido por el interés en casos individuales más que por los métodos de investigación utilizados. De este modo, el estudio de caso tiende a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Aquí adquiere un protagonismo central la formulación de las preguntas de investigación, las cuales guían la indagación en todas sus fases, desde la recogida de datos hasta el análisis e interpretación.

Entre las preguntas de investigación, destacar la cuestión ¿Es posible implicar al alumnado de grado de maestro/a en la mejora de las prácticas artísticas en educación primaria?, ¿De qué modo podemos avanzar en la alfabetidad visual del profesorado?, o bien ¿Qué papel juega la creación y la práctica del diseño gráfico en este deseo de avanzar? Los estudios de caso constituyen investigaciones empíricas que estudian un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, para lo cual se utilizan distintas fuentes de evidencia. El estudio de caso es una importante herramienta de investigación, debido a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Requiere investigaciones de carácter exploratorio y comprensivo, más allá de la búsqueda de explicaciones causales. Empleamos una combinación de textos e imágenes que interactúan, adquiriendo en ambos casos un papel decisivo. No se trata de explicar las imágenes mediante los textos, sino de hablar de las imágenes a partir de ellas.

Al contemplar la implicación del alumnado en la creación de una imagen personal (su propio diseño de exlibris), se valora lo cotidiano, lo diverso, e incluso lo marginal. Un alumno o alumna puede ver en su tatuaje aquello que realmente necesita como ilustración para su exlibris. El hecho de favorecer que incorporen elementos personales supone al mismo tiempo prestar atención a los intereses del alumnado, a sus propias experiencias y conocimientos. Fomentamos las experiencias artísticas para la transformación social, mediante un enfoque crítico, abordando algunas problemáticas actuales, abordando la experiencia artística como un acto mediador entre la expresión y las discusiones sociales actuales, con sentido político y como vivencia transformadora (Alegría, Acevedo y Rojas, 2018). Todas estas cuestiones están relacionadas con la defensa de las Humanidades en el mundo educativo, incorporando la cultura visual (Duncum, 2008), y favoreciendo la educación artística como un verdadero motor de transformación social (Huerta, 2020a).

Por su parte, como metodología combinada, la Investigación Basada en Artes concibe las prácticas artísticas como agentes articuladores de subjetividades, vinculadas a problemáticas de índole social. De este modo, lo que se presenta es una investigación cualitativa, un estudio de caso de carácter exploratorio (Yin, 1994), en el cual se articula una metodología de trabajo contextualizada desde el ejercicio de la docencia universitaria. En el estudio han participado dos grupos del grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València. Se trata de alumnado de la Mención de Arte y Humanidades, quienes cursan una asignatura optativa titulada Propuestas didácticas en Educación Artística; alumnado que tiene interés por las artes y las humanidades, por las poéticas creativas, pero que pocas veces ha tenido la oportunidad de conocer la creación artística desde la práctica. Este será un aspecto importante en la investigación, debido a la inexistencia de profesionales especialistas en artes que puedan abordar estas cuestiones en primaria. La unidad de análisis es una materia de 3er curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, con una edad promedio del alumnado de 22 años y un total de 100 personas participantes. Se considera esta unidad de

análisis por dos razones: 1) El contenido curricular de la asignatura Propuestas Didácticas en Educación Artística permite una articulación entre el enfoque de identidad y la disciplina, y 2) El encuentro con la práctica de las artes por parte de la mayoría del alumnado implicado en la investigación.

Las clases incluyen debates, propuestas y soluciones formales a las problemáticas, partiendo de la reflexión, y dinamizando las actividades mediante talleres creativos y participativos. Se expone la influencia que puede ejercer en nosotros el patrimonio personal, aquello que realmente nos “pertenece” (Pancioli, 2016). El presente estudio se ha realizado durante el curso 2020-2021, siendo la actividad en formato *online*, a causa de las restricciones vinculadas a las normativas de la pandemia del coronavirus. Involucra la recolección de datos:

- a) diagnósticos al inicio de las actividades mediante un pre-test.
- b) desarrollo del taller que implica el diseño de exlibris como proceso y resultado.
- c) organización de grupos focales (*focus group*) durante la actividad.
- d) diagnósticos al finalizar las actividades mediante un post-test.
- e) uso de la observación participante por parte de docentes implicados.
- f) debate final como fuente de argumentación.

Las preguntas del cuestionario son las siguientes:

1. ¿Consideras que tienes una buena formación en artes visuales?
2. ¿Crees que es positivo plantear cuestiones de identidad en clase?
3. ¿Antes de hacer este taller de exlibris habías diseñado algo?
4. ¿Te ha resultado difícil elegir un elemento gráfico para representarte en tu exlibris?
5. ¿Te habías planteado anteriormente la riqueza de las letras como imágenes?
6. ¿Habías trabajado alguna vez el alfabeto como conjunto de formas visuales?
7. ¿Crees que es bueno sentirse artista para crear imágenes?
8. Como docente de Educación Primaria, ¿consideras importante trabajar con tu alumnado las formas del Alfabeto, su historia y sus posibilidades creativas?
9. ¿Qué destacarías del taller de Exlibris que has realizado?
10. Comenta aspectos que consideres relevantes del Proyecto *Identidades*.

El procedimiento de análisis parte de la discusión analítica de los datos recogidos, estableciendo categorías de análisis emergentes tanto al inicio como especialmente en el diagnóstico final (Huerta y Monleón Oliva, 2020). Toda la información recogida tiene además la componente artística, ya que los diseños realizados nos permiten valorar este argumento gráfico, de gran importancia para la investigación. Es por ello que articulamos esta faceta creativa desde la Investigación Basada en Artes (Rolling, 2017a), como medio que favorece el análisis de los resultados obtenidos (Madariaga López y Lekue, 2019).

Resultados del proyecto *Identidades* con taller de diseño de exlibris

Con el proyecto *Identidades* animamos al alumnado a indagar en el conocimiento de la cultura visual desde la práctica, realizando un ejercicio que consiste en diseñar su propio exlibris. Ya desde el inicio de las explicaciones del proyecto *Identidades* vinculamos la escritura y las imágenes con las manifestaciones artísticas. En las clases teóricas iniciales se explica que el arte en todas las épocas incorpora textos (Barthes, 1986). Un claro ejemplo de esto son las filacterias, elementos habituales en la pintura gótica. Entre los artistas grabadores siempre hubo especialistas en escritura. De hecho, existe una importante tradición de maestros calígrafos que merece ser recuperada (Gutiérrez Cabero, 2015). Antes de la Ley de Educación de 1970, existía en los estudios de magisterio una asignatura denominada Caligrafía, que era impartida por el profesorado de dibujo, por los especialistas en artes. Esta materia permitía al alumnado conocer las posibilidades gráficas de la escritura, y ejercitarse en la técnica de la caligrafía. Esto desapareció.

Si el alfabeto constituye realmente una tecnología conocida por el alumnado, que ha aprendido a leer y escribir desde la infancia, por qué motivo desconoce las posibilidades gráficas de las letras. A nivel de tradición artística, se explica al alumnado que a lo largo del siglo XX irrumpió con fuerza la presencia de letras en las obras de arte, desde el cubismo hasta los movimientos surrealista, dada, futurista y déco. Artistas como Klee, Picabia, Braque, Picasso, Gris, Magritte o Erté incorporan letras y textos de forma habitual en sus obras, así como Kurt Schwitters, Raoul Hausmann, y los miembros de la Bauhaus. Posteriormente, ya en la década de 1960, los artistas de los movimientos Situacionista y Pop Art aplican letras y textos a sus creaciones, como en las pinturas de Andy Warhol, Robert Indiana, Cy Twombly, Robert Rauschenberg o Jasper Johns. Al hablar a nuestro alumnado de estos artistas y movimientos a través de los textos que incorporan, les estamos animando a generar recursos educativos para el futuro, puesto que van a ser docentes, y necesitan argumentos para unir arte, diseño y educación (Benjamin, 2003). Además, ya que los futuros maestros enseñarán a leer y a escribir a su alumnado, mejor si conocen los secretos que esconde el alfabeto como artefacto de entidad visual (Dewey, 2008). También incorporamos a las clases teóricas los diseños tradicionales de artesanía de letreros, que han dado paso a una verdadera efervescencia del *lettering*, y ha puesto de moda la caligrafía creativa.

Cuando se trata de incorporar el arte y el diseño al bagaje del profesorado, simplifica mucho partir de lo que ya conocen (Palacios Garrido, 2018). Si identifica escritura con dibujo, hemos dado un paso de gigante. La mayoría de mi alumnado considera que “no sabe dibujar”, pero al preguntarles si saben escribir, todos responden afirmativamente. Les explico que escribir también es dibujar. Saben escribir, porque lo aprendieron en la escuela, pero se manifiestan “poco conocedores” del arte, porque durante sus años escolares no tuvieron prácticamente contacto con las artes visuales (Huerta, 2019). Al definir la escritura como dibujo, el alumnado se siente mucho más confiado para enfrentarse a la práctica artística. Quisiera incidir en que no se trata de alumnado universitario de historia del arte o de bellas artes, sino de futuros maestros y maestras de primaria, estudiantes de

grado que solamente cursan una asignatura obligatoria de artes (6 créditos, un cuatrimestre) en toda la carrera.



Figuras 1, 2 y 3. Exlibris con motivos de animales diseñados por Anna Escrig Escrig, Jorge Alfonso Aramendia y Paula Sánchez Jiménez. Fuente: original del autor.

Esta primera experiencia consiste en realizar un diseño elaborado a partir del conocimiento de su propia identidad. Mediante una conversación inicial preparatoria y participativa, se decide concentrar la idea en un elemento simbólico (que les identifique) y a partir de aquí se imparten una serie de sesiones en las que se explica el alfabeto como imagen (Menza, Rocha, y Sánchez, 2019). Posteriormente, cada estudiante realiza su diseño, partiendo de bocetos y dibujos, y compartiendo con el resto sus ideas y avances. Algunos optan por incorporar motivos de animales con los que se sienten identificados (Figs. 1, 2 y 3). Con el fin de activar el debate, se anima a todo el alumnado a presentar en clase su propuesta, y comentarla con sus compañeros. Después damos paso una sesión de taller en la que se explican aplicaciones informáticas para componer textos y diseñar alfabetos (Ramírez-Escobar, 2020). Esto motiva al grupo de estudiantes, que se ve enfrentado a una relectura de su cotidianidad, a partir de las tipografías que usan habitualmente (Groupe μ , 1992). Este ejercicio sirve para adecuar la tipografía más adecuada al diseño de sus exlibris. Es uno de los aspectos que más atrae al alumnado, ya que anteriormente desconocían el poder que contienen las tipografías para representar personalidades distintas, e incluso estados de ánimo. Durante las sesiones del taller se insiste en aspectos como la legibilidad y la composición de textos, lo cual nos lleva a explicar conceptos de tipografía como familia, cuerpo, interlineado, estilo, espaciado o composición (Gorodischer y Scaglione, 2020). El alumnado plantea una diferenciación entre las escrituras y las letras. En estas sesiones se verifica un verdadero ejercicio de alfabetización visual, en este caso gracias a la imagen de las letras y a su papel en el diseño gráfico.

Otro aspecto a destacar en el proceso de elaboración del exlibris es la dificultad que encuentra el alumnado para decidir un motivo visual. Pueden revisar entre sus fotografías preferidas, o incluso fotografiar elementos que les resulten atractivos (Pérez y Bedoya, 2019). Les animamos a buscar en fuentes diversas, para poder elaborar mejor sus ideas gráficas (Sobral Ornelas, 2018). Algunas

alumnas optan por su gran pasión por los viajes (Figs. 4, 5 y 6), lo cual concretan mediante elementos simplificados. No siempre les resulta fácil decantarse por una sola opción. El esfuerzo de decidir, y sobre todo de eliminar opciones, forma parte del proyecto de diseño.



Figuras 4, 5 y 6. Exlibris con motivación preferente por los viajes, diseñados por Alicia Quiñones Micó, Andrea Sanleón y María Pérez García. Fuente: original del autor.

Se lleva a cabo un proceso diagnóstico, de la actividad y de las acciones que contemplan aspectos teóricos y del conocimiento previo que tenía el alumnado al respecto. Se pasa al alumnado un cuestionario. A partir del diagnóstico, se organizaron las respuestas desde las siguientes categorías:

- 1) Conocimiento de las artes y las prácticas artísticas.
- 2) Tratamiento de las cuestiones de identidad en clase de arte.
- 3) Uso del diseño en educación artística.
- 4) Las letras del alfabeto como formas visuales.

Categoría “Conocimiento de las artes y las prácticas artísticas”

Entre las respuestas más recurrentes del diagnóstico se encuentra el desconocimiento de esta realidad desde la perspectiva de lo visual, y los prejuicios adquiridos por el alumnado durante años respecto la práctica artística. Leemos frases que se repiten con frecuencia en el diagnóstico respecto a la pregunta ¿Consideras que tienes una buena formación en artes visuales?, a lo que la gran mayoría (96%) responden negativamente:

“Personalmente, considero que no tengo una buena formación en artes visuales ya que lo único que he hecho toda mi vida ha sido dibujar o elaborar creaciones propias, pero sin seguir ninguna pauta.” (estudiante AAC)

Entre los pocos casos en los que la contestación es positiva, encontramos a hijos de artistas, profesionales del diseño o arquitectos, quienes exponen su deficiente formación en el ámbito artístico:

“Desde pequeña el arte es un aspecto que ha estado muy presente en mi casa, ya que mi madre es una gran aficionada a él y le encanta realizar bocetos, pintar cuadros, visitar museos... Por tanto, siempre me ha llamado la atención todo lo referente al arte y me encanta conocer nuevos autores y obras. Sin embargo, no considero que tenga una buena formación en artes visuales debido a que, durante toda mi etapa académica, el arte ha sido una destreza que ha estado en un segundo plano y no se le ha otorgado la importancia que tiene, provocando desinterés e ignorancia por mi parte.” (estudiante LGS)

Evidenciamos por las respuestas recogidas que antes no se habían planteado la escritura como una imagen, y el alfabeto como un escenario visual. Buena parte del alumnado (86%) ha descubierto sus propias capacidades, y se ha motivado con el ejercicio (Sennett, 2013). La actividad supone un desafío, ya que incorpora reflexión, identidad, conocimientos y diseño (Huerta, 2016). Se plantea entonces que reflexionen sobre la fuerza de la creatividad artística, y se traslada la discusión hacia las posibilidades que habitan en el campo de la visualidad (Brusatin, 1992). Todo el alumnado coincide en remarcar la poquísima relación que ha tenido con el arte y con las prácticas artísticas a lo largo de los distintos periodos escolares. Ni arte ni diseño, cuando se les pregunta ¿Antes de hacer este taller de exlibris habías diseñado algo?, de nuevo la mayoría (87%) responde que nunca había tenido contacto con el diseño:

“No, nunca he sentido la capacidad de saber diseñar algo, o sentirme orgullosa de mi diseño; lo que hago me da vergüenza.” (estudiante ASS)

“No, únicamente dibujo por gusto imágenes de paisajes con medios electrónicos como la tablet para practicar el trazo a mano alzada, pero lo hago como hobby solamente.” (estudiante ISS)

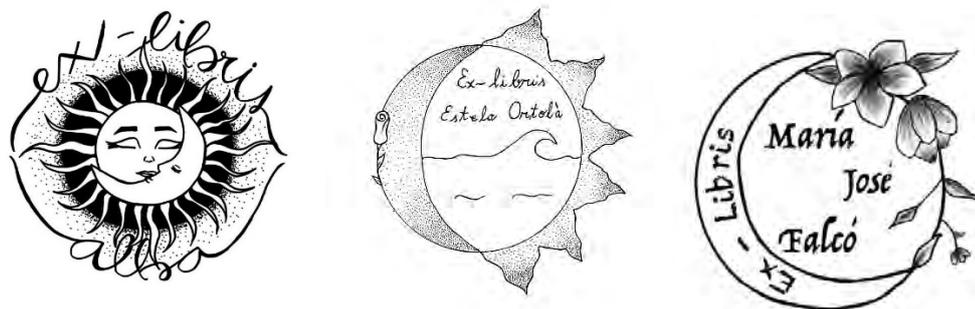
Aunque algunas alumnas se refieren al diseño en un sentido más amplio:

“Sí, desde pequeña me ha gustado mucho diseñar prendas de ropa, por eso mi madre me regaló un portafolio con bocetos de personas y yo me encargaba de diseñar esas prendas. Además, también me regaló una máquina de coser con diferentes tipos de telas para poder reproducir lo que diseñaba.” (estudiante ARS)

“En cuanto a un exlibris nunca había diseñado uno, pero puede que alguna vez me haya diseñado mi propio traje de baile, para intentar poder plasmar mi idea en una hoja y aclarar mis ideas.” (estudiante MFI)

Categoría “Tratamiento de las cuestiones de identidad en clase de arte”

Al inicio, esta categoría genera dudas al alumnado, poco habituado a plantearse soluciones gráficas cuando se trata de expresar su propia identidad (Figs. 7, 8 y 9). Su formación escolar ha tenido sobre todo un componente verbal en lo referido a exponer ideas, por eso se encuentran poco familiarizados con el potencial visual de las imágenes (Pallarès, 2014).



Figuras 7, 8 y 9. Exlibris con motivos de astros diseñados por Alba Reig Mahiques, Estela Ortolá Guerrero y María José Falcó. Fuente: original del autor.

La práctica del taller les ayuda a superar estos convencionalismos adquiridos, de modo que a la pregunta ¿Crees que es positivo plantear cuestiones de identidad en clase? contestan lo siguiente:

“Sí, porque para mí el arte es un método con el que se pueden canalizar y expresar nuestros propios sentimientos respecto al mundo o a una situación concreta. Si hablamos de identidades podemos centrarnos más en aquello que nos define como personas: sentimientos, ideas, creencias, carácter, etc.” (estudiante ARM)

“Sí, por supuesto. Creo que el planteamiento de actividades en relación con cuestiones de identidad conlleva una reflexión interna sobre uno mismo lo cual considero esencial. Plantear cuestiones de identidad en clase considero que sí que puede ser positivo, porque de esta forma los alumnos pueden reflexionar sobre quiénes son, cómo se ven ellos mismos y qué les identifica.” (estudiante CSS)

Teniendo muy en cuenta los relatos iniciales incorporados a este diagnóstico, se elabora el taller de diseño del exlibris, poniendo en el centro del proceso analítico y crítico la introspección de cada participante, que tendrá que elegir el elemento con el que se siente más identificado (Arévalo, Mosquera y Cáceres, 2020). La actividad de diseño y creación de exlibris responde a otras cuestiones relevantes y candentes, como el tipo de aficiones del alumnado, o su vinculación a redes y organizaciones (clubs deportivos, asociaciones culturales, partidos políticos, clubs de fans de cantantes o deportistas). Al identificar esos aspectos consideramos interesante llevar a cabo un proceso de identificación de estereotipos que forman parte de la vida cotidiana del alumnado (figs. 10, 11 y 12). Se problematiza a partir de sus propias experiencias, actitudes y formas de mostrarse al mundo (Morales, 2019).



Figuras 10, 11 y 12. Exlibris diseñados por Joan Gorrita Estruch, Núria Reig Herrero y Paula Lacuesta, con motivos que son alegorías a sus aficiones. Fuente: original del autor.

El taller de exlibris permite que el alumnado identifique elementos de la alfabetización visual tales como el impacto de las imágenes, el papel de los textos en los artefactos visuales, o la importancia de los símbolos con que nos identificamos (Contreras, 2019). Tras la presentación de los trabajos se abre un debate para definir qué aspectos les han resultado más interesantes o motivadores, y para comprobar cómo podríamos aplicar lo aprendido a las clases de primaria, que es donde trabajarán estos maestros y maestras en el futuro (Bourriaud, 2009). Tanto el proceso llevado a cabo como los resultados nos permiten evaluar críticamente los trabajos realizados, que son diseños de corte artístico, obras personales implicadas y situadas, que transmiten sentimientos y problemáticas (Ramon, 2019). Ha servido asimismo para usar materiales y procedimientos, aplicando elementos del lenguaje visual con propósitos expresivos. Incluso para incorporar las letras de su propio nombre al concepto de imagen que les identifica, como cuando la estudiante AGM, al preguntarle si le ha resultado difícil elegir un elemento gráfico para representarte en tu exlibris asegura que

“Sí, bastante, porque no sabía decantarme por una sola cosa que me representara, por eso, finalmente jugué con las letras de mi nombre porque creo que no hay nada que me represente mejor que mi propio nombre, ya que lo escucho diariamente y siempre que lo escucho lo relaciono conmigo misma.”

Categoría “Uso del diseño en educación artística”

Intentando averiguar hasta qué punto nuestro alumnado es consciente de que el diseño forma parte de la educación en artes, también se trata de conocer si consideran el diseño como un ámbito de conocimiento que debería entrar de manera explícita en el currículum escolar. Como elemento importante del diseño, la tipografía está entre los argumentos más característicos de la creación gráfica, por lo que preguntamos al alumnado lo siguiente ¿Te habías planteado anteriormente la riqueza de las letras como imágenes? de nuevo, la mayoría de respuestas (73%) son negativas:

“La verdad es que no, porque desde siempre me han enseñado que las letras solo son símbolos que, unidas a otras letras son capaces de formar palabras.” (estudiante LGM)

“Sinceramente no, sí bien siempre me ha llamado la atención y he tenido mucha curiosidad.” (estudiante ARC)

Algunas contestaciones son afirmativas, y proceden de alumnado que practica el *lettering*, le interesa la cultura escrita, o bien realiza grafitis:

“Sí, me encanta el arte del ‘lettering’ y me gustaría formarme.” (estudiante ASR)

“Donde más me suelo fijar en las letras como imágenes es con el alfabeto chino o japonés debido a la complejidad de los diseños de algunos caracteres.” (estudiante COP)

“No sé si realmente en su riqueza, pero las había trabajado al dibujar grafitis.” (estudiante ACP)



Figuras 13, 14, 15 y 16. Diseños de exlibris de Eva Lluch Pérez, Maribel Castiblanque, Vega López y Alicia Crespo, mediante composiciones de trazos lineales. Fuente: original del autor.

Categoría “Las letras del alfabeto como formas visuales”

El pos-test que se ha pasado al alumnado tras haber finalizado el taller de exlibris indaga en averiguar si habían trabajado alguna vez el alfabeto como conjunto de formas visuales. De nuevo la mayoría responde negativamente (72%), si bien en ocasiones nos sorprenden sus reflexiones al respecto:

“Sí, en algunos niños o niñas a los que doy clase. He usado, a veces, diferentes tipos de alfabetos, letras diversas, colores distintos, formas, etc.” (estudiante ARM)

“No me había replanteado la riqueza de las letras desde el punto de vista artístico y de las imágenes. Creo que es muy interesante y deberíamos trabajarlo más en el aula ya que podemos sacar beneficios de estas.” (estudiante AQM)

“Nunca me había planteado la riqueza de las letras como imágenes. Durante la etapa escolar, nunca me han presentado las letras como imágenes sino solo como forma de plasmar contenidos teóricos.” (estudiante CSV)

En la mayoría de respuestas al cuestionario individual se ha incidido en los avances y la parte positiva de logros adquiridos. Para detectar la posibilidad de mejoras y analizar posibles deficiencias en la práctica, resaltamos las aportaciones de los grupos focales, a quienes pedíamos que reflexionases sobre lo no abordado, tratando aquello que hubiese podido resultar mejorable. Entre sus comentarios, se insiste en dedicar más tiempo a la preparación, rememorando la dificultad añadida de haberse realizado las clases y talleres en formato *online*:

“Si el proceso de preparación se hubiese alargado un poco más, habría dado tiempo para buscar otras opciones.” (FG 3)

“Ayudaba el hecho de haber visto en pantalla lo que hacía el resto de clase, al mostrar su progreso durante las clases online, pero se necesitaba más tiempo.” (FG 5)

“Todo fue demasiado rápido, solamente duró un mes, contando las explicaciones de clase y las sesiones de taller.” (FG 8)

Incorporando la inclusión y el respeto a la diversidad

En la materia optativa Propuestas didácticas en educación artística utilizamos como estrategia educativa el Trabajo por Proyectos (Ramos Vallecillo, 2020). Se trata de una asignatura de 6 créditos (60 horas lectivas) que se desarrolla durante un semestre. El proyecto *Identidades* es el primero de los cinco que se generan durante la materia. Al tratarse del primer proyecto, nos sirve para conocer al alumnado, acercándonos así a sus intereses, conociendo mejor cuáles han sido sus respectivas situaciones en relación con el arte y la práctica artística. De este modo, los trabajos se articulan a partir de propuestas reflexivas y artísticas, en las que domina la visualidad, atendiendo a la Investigación Basada en Artes (Rolling, 2017b). De este modo le damos importancia a los lenguajes artísticos para ir más allá de la oralidad o la escritura, acercándonos a las imágenes desde la alfabetización visual, y también entendiendo a la imagen de las letras desde la cultura visual, como artefactos visuales, lo cual repercute en las maneras mediante las cuales conocemos el mundo (Arriaga, Marcellán y Aberasturi-Apraiz, 2018), cuestionando incluso los procesos tradicionales de enseñanza

y aprendizaje (Munari, 2020). El taller de exlibris pretende potenciar el conocimiento de la alfabetización visual entre el alumnado, futuros docentes de Educación Primaria, lo cual les convierte, como maestros generalistas, en docentes de educación artística (Munari, 2019). La investigación permite indagar en las posibilidades de los entornos del propio alumnado y sus respectivas realidades. Entre dichas realidades, alentamos un acercamiento hacia la diversidad, sin tabús, sin prejuicios, educando en el respeto, fomentando el conocimiento de las disidencias (Greteman, 2017). Planteamos el estudio de la visualidad, considerando los objetos culturales y artísticos elaborados por los movimientos disidentes, así como sus modalidades de creación, presentación, consumo o recepción crítica (Even-Zohar, 1990). Esto significa que no se trataría de objetos autónomos, sino de herramientas que nos permitan comprender la organización de las sociedades contemporáneas, así como las relaciones sociales de poder que las estructuran, siguiendo los pasos de los estudios culturales (Calvino, 1995). Se trata de no ver en estos artefactos visuales representaciones simbólicas culturales y simples de las políticas en funcionamiento en las comunidades LGTB, sino también subrayar su capacidad de producir y fortalecer identidades colectivas, o renegociar sus significados (Huerta, 2017).

Durante el taller de exlibris algunos alumnos deciden plantear su diseño como el tatuaje que llevan; otros optan por sus aficiones; también vemos escudos de sus equipos favoritos o a instrumentos musicales que tocan, incluso alusiones a festividades o ideologías con las que se identifican. Esto lleva a indagar en los gustos y preferencias de su generación, rescatando pequeñas historias, cuestionando los grandes relatos, configurando su propia identidad y las subjetividades colectivas que comparten.



Figuras 17, 18 y 19. Ex-libris diseñados por Amparo Cabrera Cifuentes, Carla Serrano Sánchez e Irene Santonja, con motivos relacionados con sus aficiones (lectura, música, teatro, cocina).

Fuente: original del autor.

La identidad no debe entenderse como algo fijo y esencialista, como una unidad naturalmente estable e inalterada, sino como un concepto estratégico y situado que surge del juego de modalidades específicas de poder. Al mismo tiempo, la identidad también es una cuestión de estética, que sirve para la reflexión sobre las identidades culturales LGTB y sus dimensiones políticas (Chung, 2007). La afirmación de esta sensibilidad se ha convertido así en constitutiva de una identidad artística y cultural específica, empoderándose de todo un panorama visual para superar la marginación. El cuerpo del artista funciona como vector de emancipación individual con potencial colectivo. Visto así, estas prácticas, que también deben ser consideradas como estrategias militantes, dan fe del lugar único del individuo en las movilizaciones, que siempre tienen una vertiente artística, explorando nuevas perspectivas en la historia de las representaciones de corporalidades marginales o marginadas. Su conocimiento y difusión ayudan a una mejor comprensión de los problemas y las modalidades de la dinámica subjetiva y afectiva en la articulación de corpus iconográficos y teóricos, así como en la construcción de imaginarios.

Al poder hablar abiertamente en clase de temáticas como la diversidad LGTBIQ, y al hacerlo mediante el recurso intenso de las imágenes, conseguimos establecer un vínculo mayor con el alumnado, que se siente muy motivado por estas cuestiones que unen las problemáticas personales con los movimientos sociales de transformación. Se trata de un argumento visual con un peso educativo y artístico específico, puesto que las políticas actualmente tienden a una mayor visibilidad de la diversidad.

El interés por tratar la diversidad aparece en las contestaciones a la pregunta ¿Qué destacarías del taller de exlibris que has realizado?:

“El taller de exlibris me ha parecido muy interesante y lo que más destacaría sería que ha sacado mi lado creativo y he podido crear un logo que me representa.” (estudiante AGM)

“Lo que más me ha gustado del taller es conocer la historia del alfabeto porque nunca me lo había planteado, ya que es algo que damos por hecho. También me ha gustado saber lo que era un exlibris, porque nunca había oído hablar de ello y pienso que es otra forma de trabajar el arte con los alumnos y alumnas, para no hacer siempre lo mismo en las clases de plástica, ya que al final acaban un poco aburridos.” (estudiante AMH)

“Pienso que es una toma de contacto entre nosotros mismos y el dibujo, pues nos representamos mediante una imagen.” (estudiante ACP)

“Del taller destacaría el que se nos ha dado libertad absoluta a la hora de crear nuestro propio diseño, con algunas indicaciones como incluir el texto. También la idea de tener nuestro propio “sello”, que nos pueda servir como identificación, además de haber sido capaces de diseñar algo.” (estudiante COP)

El último ítem del post-test, de carácter más abierto, nos sirve para determinar qué cuestiones podemos mejorar en el futuro con este tipo de proyectos. Le preguntamos al alumnado sobre qué aspectos destacarían como relevantes dentro del proyecto *Identidades*, en el cual han realizado como ejercicio de diseño de un exlibris, a lo que responden lo siguiente:

“Este proyecto me ha ayudado a conocerme mejor y a seleccionar qué cosas están por encima de otras en mi vida y en lo que me representa. También sirve para conocer mejor a los compañeros y compañeras, a conocer a sus artistas favoritos aprendiendo a interpretar sus obras, ya que cada uno ve el arte de una forma distinta.” (estudiante AMH)

“Este primer proyecto me ha parecido muy interesante por diversas razones: he sabido elegir un rasgo muy principal que me describe perfectamente; he conocido a algunos compañeros que no conocía; hay una gran variedad de estilos de letras; me he esforzado tanto en dibujar un rasgo personal que me ha salido un dibujo que nunca esperaba.” (estudiante ASV)

“Considero relevante el hecho de haber conseguido que toda una clase se ponga a pensar qué es eso que les representa a cada uno y que después todos lo dibujen. En la educación, el dibujo se tiene como algo secundario, como parte lúdica, que también puede serlo, pero puede llegar a ser algo más, a trabajarse y pensarse como algo complejo. Esta misma actividad se podría trasladar de manera perfecta a un aula de primaria y creo que podría funcionar genial.” (estudiante COP)

“Lo más relevante de este proyecto para mí ha sido la autonomía a la hora de hacer el exlibris a nuestra manera, la originalidad y la imaginación para poder juntar todo en un mismo dibujo.” (estudiante ETM)

Pienso que los logros del Trabajo por Proyectos cuando se fomenta la creatividad elaborando argumentos de inclusión resultan propicios de cara a transformar la mirada hacia la educación artística, puesto que el alumnado detecta en este tipo de acciones una serie de elementos sugerentes y cercanos, lo cual incrementa la motivación y los estímulos necesarios para avanzar. Así las cosas, se trata de incentivar este tipo de estrategias para conseguir un mayor alcance de la educación artística en tanto que lugar para la transformación social y la mejora educativa.

Conclusiones

Tras la investigación llevada a cabo, comprobamos que se han alcanzado los objetivos previstos, de modo que se ha averiguado la relación que el alumnado de Magisterio había mantenido anteriormente con las artes y el diseño (prácticamente nula), desarrollando a partir de aquí un encuentro fecundo con la creación gráfica. Entre los objetivos secundarios se ha comprobado la eficacia de incorporar cuestiones de identidad a la educación artística, así como la necesidad de dotar de una adecuada alfabetización visual a maestros y maestras. También se ha reforzado el fomento del diseño gráfico entre docentes, utilizando para ello talleres de creación, al tiempo que avanzamos en el conocimiento del alfabeto como entorno visual de gran alcance educativo y artístico.

Atendiendo a la deficitaria presencia de la formación artística en Educación Primaria, esta situación de precariedad no debe paralizar jamás nuestro deseo por incrementar el papel de las artes visuales y el conocimiento de las imágenes en el currículum escolar. Al contrario, debemos actuar con firmeza y favorecer un mayor apoyo hacia las artes y la creatividad en el ámbito educativo. Para lograrlo, debemos investigar y demostrar a quienes elaboran las directrices administrativas del sector educativo que la educación artística constituye un elemento imprescindible para la alfabetización visual, tanto del alumnado como del profesorado, en los distintos niveles educativos.

Al elaborar un discurso pedagógico gracias al cual formamos al futuro profesorado de primaria, incidiendo en la alfabetización visual mediante el uso del diseño gráfico, planteamos la necesidad de mejorar su labor docente, ya que desde un mayor acercamiento a las letras como imágenes, los futuros maestros y maestras perciben mejor las posibilidades creativas de las imágenes y los textos. Al mismo tiempo actualizamos el lenguaje y los recursos de las artes visuales, pensando en las necesidades escolares actuales, muy impregnadas por el papel predominante de la imagen, así como por los usos de la tecnología digital. Intentamos acercar el mundo del diseño y la tipografía al alumnado universitario, desde una perspectiva múltiple, atendiendo a cuestiones estéticas, culturales, y éticas, estableciendo criterios de implicación social. Gracias a la incorporación del diseño gráfico en las clases de educación artística conseguimos que buena parte del alumnado supere los prejuicios que tiene hacia la práctica de las artes, convirtiendo el estudio y la creación de imágenes en potenciales creativos de todo el conjunto.

Esta incapacidad está relacionada con el uso exclusivo de la escritura para el lenguaje verbal, lo cual provoca un verdadero desconocimiento de las letras como imágenes. Intentamos transmitir el concepto de alfabeto como entidad visual de carácter patrimonial, con posibilidades creativas, mediante proyectos sencillos y eficaces como el Taller de Exlibris, que resulta útil y motivador para el alumnado. De este modo introducimos el conocimiento de las letras como un elemento más del lenguaje visual, algo que nos permite indagar en cuestiones de identidad y reivindicación social, apostando por la innovación docente y la alfabetización visual.

Los resultados positivos del Proyecto *Identidades*, articulado en el taller mediante el diseño de un ex-libris personal, favorece la implicación del alumnado de magisterio, que ha llegado a la universidad sin haber tenido contacto previo con la creación artística. Conseguimos en poco tiempo que tomen conciencia de la importancia que adquieren las imágenes, y mediante ejercicios sencillos elaboramos un discurso que les acerca a nuevos logros personales. Estos avances les permitirán un mayor conocimiento del potencial que contienen las imágenes, y finalmente generar y difundir el alcance de la alfabetización visual. Si el profesorado de primaria asume su potencial creativo en materia de visualidad, entonces transmitirá un mensaje en positivo a su alumnado escolar.

Referencias

- Alegría, L., Acevedo, P. y Rojas, C. (2018). Patrimonio cultural y memoria. El giro social de la memoria. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 21–35. doi: <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. doi: <https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Arévalo, J. M., Mosquera, F. y Cáceres, D. (2020). Emprendimientos radicalmente sustentables: diseños emergentes desde el pensamiento crítico. *Revista KEPES*, 17(21), 493–536. doi: <https://doi.org/10.17151/10.17151/kepes.2020.17.21.17>
- Arriaga, A., Marcellán, I. y Aberasturi-Apráiz, E. (2018). Mediación crítica en arte y cultura visual. Pulso. *Revista de Investigación*, 41, 13–17.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Bernal Pérez, M. del M. (2016). Los nuevos territorios de la gráfica: imagen, proceso y distribución. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 28(1), 71–90. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47545
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Ítaca.
- Bourriaud, N. (2009). *The Radicant*. New York: Lukas y Sternberg.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Brusatin, M. (1992). *Historia de las imágenes*. Madrid: Julio Ollero Editor.
- Calvino, I. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- 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. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00514.x>

- Contreras, F. R. (2019). Estudio filosófico sobre la mirada estética en el diseño. *Revista KEPES*, 16(19), 11–38. doi: <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.19.2>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122–135.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47–64. doi: <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 251–261. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.1014152>
- Even-Zohar, I. (1990). Polisystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9–26.
- Fetter, S. (2019). *Letra escolar brasileira. Design de uma família tipográfica para o ensino da escrita manual* (Tesis doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gorodischer, H. y Scaglione, J. (2020). *Legibilidad y tipografía. La composición de textos*. Valencia: Campgràfic.
- 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 (1992). *Traité du signe visuel: Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil.
- Gutiérrez Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 14, 63–88.
- Gutiérrez Cabero, A. (2015). Contribución de los maestros calígrafos españoles a la forja del estilo bastardo del siglo de oro. *Tiempos modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, 8(31), 275–294.
- Hamlin, J. y Fusaro, J. (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century, *Art Education*, 71(2), 8–15.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651–667. doi: <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1049468>
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R. (2016). The Cemetery as a Site for Aesthetic Enquiry in Art Education. *International Journal of Education through Art*, 12(1), 7–20. doi: https://doi.org/10.1386/eta.12.1.7_1
- Huerta, R. (2017). *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Madrid-Barcelona: Egales.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R. (2020a). *Arte, género y diseño en educación digital*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. (2020b). El diseño de letras como entorno visual para educar en diversidad. *Artseduca*, 25, 5–22. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.1>
- Huerta, R. (2021). *La imagen como experiencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2020). *Humanidades digitales y pedagogías culturales. Saberes virales para una nueva educación*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R., Domínguez, R. y Barbosa, A. M. (2017). Investigar para educar en diseño y otras urgencias de la educación artística. *EARI Educación Artística: Revista de Investigación*, 8, 10–23. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.8.10790>
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI Educación Artística: Revista de Investigación*, 11, 9–24. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Huerta, R. y Monleón Oliva, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406–434. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1574>
- Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art y Design Education*, 31(3), 221–236.
- Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>
- Madariaga López, I. y Lekue, P. (2019). Evaluación mediante una rúbrica de las guías docentes de másteres universitarios de arte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La valoración

- de expertos internos y externos. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 13, 26–38.
- Menza, A. E., Rocha, C. A. y Sánchez, W. H. (2019). Modelo de clasificación y visualización de relaciones texto-imagen. *Revista KEPES*, 16(20), 283–343. doi: <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.12>
- Miranda, F., Vicci, G. y Ardanche, M. (comp.) (2017). *Educación y visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos híper-visuales*. Montevideo: Udelar.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53–79.
- Morales, J. (2019). Experiencias pedagógicas en el ámbito del diseño para la transición. Estudio de un caso: el proyecto de comunicación del Espai Quiró. *Revista KEPES*, 16(19), 217–251. doi: <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.19.9>
- Munari, B. (2019). *Artista y diseñador*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Munari, B. (2020). *El arte como oficio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Palacios Garrido, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 12, 71–91.
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59–76. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>
- Pallarès, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9–27. doi: <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65–79. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pancioli, Ch. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86–99. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- Pérez, J. A. y Bedoya, C. M. (2019). La fotografía como herramienta para el desarrollo de la creatividad y la alfabetidad visual: investigación en el aula. *Revista KEPES*, 16(20), 377–404. doi: <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.14>
- Ramírez-Escobar, M. F. (2020). Prácticas de visualización en la investigación académica en diseño gráfico. *Revista KEPES*, 17(22), 77–108. doi: <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.4>

- Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30–53.
- Ramon, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(13), 509–526. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/aris.60881>
- Ramos Vallecillo, N. (2020). Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 14, 46–62.
- Sobral Ornelas, M. (2018). A voz dos jovens na relação entre escola e museu. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 12, 92–106.
- Rolling, J. H. (2017a). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford, 493-510.
- Rolling, J. H. (2017b). Art + Design Practice as Global Positioning System. *Art Education*, 70(6), 4–6.
- 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. y 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. doi: <https://doi.org/10.6018/red/56/4>
- Sennett, R. (2013). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case Studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., *The SAGE Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Viveros, C. E. (2020). Fotografía, autobiografía y autoetnografía en Mitos: el cuadrado del tiempo. *Revista KEPES*, 17 (22), 465–500. doi: <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.17>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Para citar este artículo: Huerta, R. (2021). Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística. *Observar*, 15, 20–44.

Acercamiento al arte negroafricano desde una didáctica inclusiva

Approach to blackAfrican art from an inclusive didactics

**Alfonso Revilla
Carrasco¹**

Universidad de
Zaragoza

alfonsor@unizar.es

**María Crespo
Hernández**

Universidad de
Zaragoza

mariacrespoh93@gmail.com

**Javier Carilla
Pros**

Universidad de
Zaragoza

javipros19@gmail.com

**Paula Bailón
Gormedino**

Universidad de
Zaragoza

Paulamunebrega@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 30 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2021

Resumen

La inclusión requiere de una posición de los diferentes logros de cada cultura como referentes universales en los mismos términos que los propios, esto es, valorados en función de la aportación realizada. A pesar de ello, en los ámbitos educativos subyace una actitud etnocentrista que deslegitima el logro artístico de las culturas negroafricanas situándolas dentro de la esfera de lo primitivo o curioso. No obstante, los logros artísticos negroafricanos son claramente significativos tanto estéticamente como conceptualmente, lo que nos permite reivindicar una didáctica específica en arte negroafricano distanciada de las premisas etnocéntricas así como de los procesos de deslegitimación y desestimación coloniales. Estos planteamientos han derivado en una discriminación formal y conceptual del objeto negroafricano, que hemos de rectificar incluyendo propuestas de integración no asimilacionista del arte negroafricano en las enseñanzas artísticas.

Palabras clave: Inclusión, arte negroafricano, educación visual y plástica, etnocentrismo, África.

Abstract

Inclusion requires a position of different achievements of each culture as universal references in the same terms as their own, that is, valued based on the contribution made by each group. Despite this, there is an underlying ethnocentric attitude in educational settings that delegitimizes the artistic achievement of Negro-African cultures, placing them within the sphere of the primitive or curious. However, Negro-African artistic achievements are clearly significant both aesthetically and conceptually, which allows us to claim a specific didactics in Negro-African art distanced from ethnocentric premises as well as from colonial delegitimization and dismissal processes. These approaches have led to a formal and conceptual discrimination of the Black African object, which we must rectify by including proposals for the non-assimilationist integration of Black African art in artistic teachings.

Keywords: Inclusion, black African art, visual and plastic education, ethnocentrism, Africa.

¹ Correspondencia: Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. Valentín Cardenera, 4. 22003 Huesca, España.

Educación intercultural a través de la educación artística

La normativa y legislación educativa considera prioritario el desarrollo de competencias interculturales necesarias para educar personas más tolerantes, capaces de dar respuestas adecuadas a la interacción con personas de otras lenguas y culturas, frente a visiones etnocéntricas implantadas en el sistema educativo que conllevan a la desestimación de los logros artísticos africanos.

Las migraciones derivadas de la globalización han generado tensiones entre la homogenización y la aceptación de la diversidad. Los procesos homogenizadores han derivado en los ámbitos educativos en planteamientos monoculturales, que deben ser sustituidos por un dialogo intercultural que ayude a reconfigurar los prejuicios y permita interacciones efectivas en sociedades plurales y globalizadas.

Para ello es necesario desarrollar un sistema inclusivo e integrador que pueda dar respuesta a los conflictos migratorios. De esta manera uno de los objetivos de los sistemas educativos debería ser integrar los logros de las diferentes culturas, desde la tolerancia y la diversidad para evitar las muestras de racismo tanto explícito como implícito.

La educación a través del arte nos permite este acercamiento fuera de los estereotipos heredados de la época colonial, abriendo al alumnado a una mentalidad cosmopolita y tolerante, que acepte la diversidad como oportunidad de crecimiento alejada de una construcción exotizada y negativista de África. Una didáctica en arte negroafricano permite el desarrollo de competencias interculturales que posibilitan al alumnado convivir en sociedades plurales en constante cambio.

El hecho de que el alumnado después de cursar la enseñanza obligatoria no tenga apenas referencias sobre los logros de las diferentes culturas negroafricanas, muestra la eficacia del curriculum oculto, esto es, los aprendizajes que incorpora el alumnado sin que figuren en el curriculum oficial, que sitúa a África en los contextos educativos fuera de la historia, en una nebulosa primitiva, vinculada a pobreza, violencia y dependencia estructural.

De esta manera es fácil encontrar en los libros de texto imágenes de África vinculadas al primitivismo donde una infancia desprotegida está sometida a guerras y enfrentamientos endémicos entre *tribus* que se presentan como si se encontraran viviendo en el origen de los tiempos (Alonso, 2000), y por supuesto algún tipo de talla sin ningún tipo de dato atributivo o información cultural o funcional. Esta versión simplificada de África hace que el alumnado tenga una visión negativa e incompleta del continente africano, fenómeno denominado "historia única" (Adichie, 2009), que hace que se vinculen fenómenos parciales al todo. La ignorancia del alumnado de las manifestaciones africanas es, en el contexto migratorio, inadmisibles ya que de facto nos aproximamos a África aceptando los planteamientos neocoloniales (Jiménez, 2013).

Hemos de tener en cuenta que en el ámbito de la educación artística es relevante el papel de la imagen en el contexto del currículum oculto, ya que “existen unas fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el aula” (Acaso, 2018, p.11). El conocimiento de las culturas africanas pasa por el filtro de la información visual sesgada e incompleta (info-genocidio), que recibimos a través del sistema educativo (Sendín, 2009; Maroto, 2017). El aumento del alumnado de origen africano en nuestras aulas requiere de la incorporación del arte negroafricano como parte de su rico bagaje cultural que integre de forma eficaz este alumnado para evitar que el desconocimiento de las culturas africanas, derive en prejuicios, que son el soporte de las múltiples formas de racismo.

La negación de los logros artísticos negroafricanos es una forma de ejercer violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001) y racismo implícito, que contribuye al desconocimiento de África, permitiendo así el sostenimiento de los prejuicios del sistema neocolonial. Necesitamos otra forma de aprender a mirar que nos aleje del etnocentrismo para lo que es necesario introducir las aportaciones negroafricanas en nuestro sistema educativo, con todo su rico bagaje cultural (Aslantaş, 2019), en función de una estructura didáctica que plantearemos más adelante.

Educación artística y transformación social

El paradigma postmoderno en educación engloba movimientos emergentes como el multiculturalista, que, partiendo de una pedagogía crítica, se presenta como instrumento de cambio social, al cuestionar las posiciones del poder y rescatar las minorías culturales como las diferentes artes tradicionales negroafricanas. Los enfoques multiculturales proponen un currículo basado en la multiplicidad de las expresiones y desarrollos artísticos de grupos y colectivos, rescatando las producciones artísticas de las minorías y las artes populares.

La transformación de nuestra visión de un África vaciada (Costa, 2005; Huera 1996; Gillon, 1989) pasa por la metamorfosis personal; por la conciencia de que necesitamos aprender a mirar con una mirada que nos permita vernos como constructores de una sociedad plural, para dar sentido a las palabras sobre las que se soporta la humanidad a través de la concientización, mediante la cual el alumnado, a partir de su experiencia cotidiana compartida, desarrolle una conciencia crítica (Freire, 1985) que permitirá trabajar por una sociedad más democrática y justa.

Frente a una *educación domesticadora* que deposita información etnocéntrica en mentes pasivas y acríticas del alumnado mediante una comunicación unidireccional dominante obviando los contextos interculturales, defendemos una educación crítica que se realiza de forma dialógica partiendo del conocimiento de los problemas migratorios de nuestra realidad. Para ello es necesario que el alumnado se concientice de que “el estudio no se mide por el número de palabras leídas” (Freire, 1971, p.83) si no por el valor y sentido de las palabras apoyadas en su capacidad para construir a

las personas y a las sociedades más tolerantes y dialogantes capaces de construir identidad propia a partir de los distinto (Han, 2017).

Estructuración de una didáctica en arte negro africano

Con el *descubrimiento* del arte africano por parte de los artistas de vanguardia comienza el proceso de apropiación formal de las culturas *primitivas* (Willett, 2000). El arte africano, desde la perspectiva occidental, no fue considerado como tal hasta la aparición de las críticas vanguardistas ejemplarizadas en el trabajo del crítico alemán Carl Einstein (Einstein, 2002). Los vanguardistas veían en los objetos primitivos los principios formales y conceptuales que buscaban, para salir del laberinto academicista, lo que no impidió mantener el arte africano fuera de las enseñanzas artísticas y de los museos de arte.

De esta manera planteamos organizar la didáctica del arte negro africano en función de cinco enfoques de acercamiento al mismo. El primer enfoque, corresponde a un primer acercamiento general al arte africano, ya que debido al desconocimiento de las diferentes culturas representativas del África negra se hace pertinente mostrar una tendencia general aceptando que no hay una homogeneidad estricta, pero sí ciertas similitudes, que más allá de afirmaciones vinculadas con la estética, la crítica o la historia del arte, son simulaciones de tendencias que pretenden aproximar, más que generalizar.



Figura 1. Este primer planteamiento se desarrolló en la exposición *Arte tribal africano* inaugurada en el Palacio Congreso de Jaca (Huesca), el 1 de junio de 2013. Fuente: original de los y las autoras.

El segundo enfoque, se puede abordar desde una didáctica específica de las aportaciones de las diferentes culturas negroafricanas. Este es un enfoque común dentro de los planteamientos expositivos, que permite una mayor profundización en las propuestas artísticas de cada una de las culturas, que en la mayoría de los casos se debería proponer no en términos cerrados sino en función, tanto de un marco tanto histórico, como de influencias constantes con el entorno.

El tercer enfoque abordado presenta el arte negroafricano no en función de grupos culturales, sino por tipologías, como el presentado en Centro Cultural de Matadero de Huesca del 6 al 23 de abril de 2017. En este caso plantea la relación de forma y función a partir de una de las manifestaciones más peculiares del arte negroafricano; las monedas tradicionales. En las monedas tradicionales negroafricanas advertimos un fuerte vínculo entre forma y valor en un objeto eminentemente fun-

cional como es la moneda metálica tradicional, donde la función está vinculada a la forma no en términos de diseño objetual, sino artístico (Meyer, 2001). Igualmente, la exposición *El triunfo de la forma; escultura de la figura humana en el arte negroafricano*, que se realizó en el Palacio de Villahermosa de Ibercaja de Huesca, planteó el tema de la figura humana, lo que nos permite establecer diferentes tipos de relaciones formales-culturales, al mismo tiempo que centrarnos en los conceptos específicos de la representación de la figura humana desde posiciones didácticas (Soria, 2016).



Figura 2. Portada de catálogo de la exposición *El triunfo de la forma; escultura de la figura humana en el arte negroafricano*, que ha tenido lugar del 14 al 31 de octubre, en la sala de exposiciones Condes de Guara del Palacio de Villahermosa de la Obra Social de Ibercaja de Huesca.

Fuente: Portada de catálogo de la exposición *El triunfo de la forma* (Revilla, 2013).



Figura 3. Diseño expositivo de la exposición *Hierro, fuego y forma*, sobre monedas tradicionales negroafricanas en el matadero de Huesca del 6 al 23 de abril de 2017. Fuente: original de los y las autoras.

La función “artivista” de arte ha sido planteada de forma extensa a partir de conceptos y obras occidentales (Bubriski y Semaan, 2009; Beyerbach y Davis, 2011), pero la literatura sobre conceptos y artistas negroafricanos contemporáneos es tan reciente como su propia realidad como grupo combinatorio; esto nos lleva a nuestra cuarta itinerancia; el arte contemporáneo negroafricano. Una parte significativa de artistas contemporáneos africanos han vinculado su trabajo a su propia realidad y la de sus países de origen, conllevando una fuerte carga de compromiso que vincula su obra con una función social de reflexión y denuncia. Desde este cuarto apartado presentamos una propuesta didáctica de trabajo sobre arte contemporáneo africano, a partir de su propia lectura de la

historia y los problemas socio-políticos derivados de la misma con el trabajo de los artistas Mon-sengwo Kejwamfi, la pintura Ndebele, Bodys Isek Kingelez, Cyrus Kabiru y Romuald Hazoumé.

A menudo en la didáctica entre el arte tradicional negroafricano y el arte contemporáneo negroafricano se plantea una brecha que apenas encuentra relaciones vinculantes suficientemente sólidas. El arte contemporáneo africano reivindica una historia invisibilizada y los problemas socio-políticos derivados de la misma. Guerra, violencia, racismo, son temas recurrentes vinculados a África que nos posiciona como espectadores que necesitan desarrollar una mirada crítica con respecto a nuestra historia, y a los parámetros etnocéntricos de aproximación a la realidad, en búsqueda de manifestaciones artísticas que confronten una diálogo intercultural no asimilacionista.

África reivindica una lectura de la historia desde ámbitos diferenciales, que se manifiestan en objetos artísticos con una fuerte carga de compromiso social, desde la creencia que las diferentes manifestaciones artísticas que acuña una sociedad tiene vinculación directa con la responsabilidad que asumen los artistas ante la necesidad de que sus obras hagan comprensible un entorno complejo y globalizado.

El cuarto enfoque se ha concretado en la exposición didáctica *Gafas maravilla* basada en la interpretación de alumnado de Magisterio de la obra de Cyrus Kabiru, propone trabajar nuestra mirada como

“una especie de intermediación entre el sujeto que observa y el objeto observado, comprendiendo que ambos funcionan como una especie de hibridación donde ni el que observa es objetivo ni el observado es un objeto pasivo. Las gafas son al mismo tiempo físicas, pero también son conceptuales, afectivas e históricas. En las gafas se sitúan las expectativas del observador, donde proyecta sus miedos, sus temores, prejuicios o expectativas. Estas gafas que tenemos todos delante, aunque de forma invisible, son una manera de comprendernos a nosotros mismos y a la sociedad, de manera que, en parte, determinan nuestra propia identidad personal y social.” (Revilla, 2019, p. 10).



Figura 4. Exposición *Gafas maravilla*. Fuente: original de los y las autoras.

Esta exposición presenta un discurso conceptual sobre la mirada y una argumentación a la vez verbal y visual sobre las artes como estrategia educativa desde el trabajo de artistas contemporáneos negroafricanos.

Una exposición así se concibe como un experimento transformador, en el que tanto o más que el resultado lo importante es el proceso de participación y debate, no solo en torno a cuestiones meramente artísticas, sino también sociales, ideológicas o políticas. Visual Thinking Strategies (VTS) es la denominación académica que se ha acuñado para este tipo de exposición que considera como auténticos constructores de la experiencia a un grupo de personas, en este caso los alumnos de la asignatura Educación Plástica y Visual, cuya meta es implicar al público con la reflexión creativa, la actividad artística y el pensamiento crítico. Estas estrategias de pedagogía crítica están ganando presencia actualmente en los museos y centros expositivos, redundando en una mayor democratización de la cultura, bien sea a partir de comisariados colectivos u otras prácticas alternativas en las que el público ya no asume una actitud de mera contemplación y admiración del arte, sino que entra en una relación compleja con la poética y potencial significativo de las obras artísticas. Surgen así preguntas e ideas que abren nuevas perspectivas, en este caso por la confrontación con los valores y estéticas del África negra, que nos podrán plantear no pocos interrogantes (Lorente, 2019).

Un grupo significativo de artistas contemporáneos negroafricanos, plantean, usando material reciclado en sus obras, una crítica al sistema productivo que sustenta el capitalismo neoliberal, como forma de identidad de la cultura occidental, mostrando la violencia productiva que ejerce Occidente, así como la insostenibilidad del crecimiento ilimitado. Romual Hazoumé consciente de la insostenibilidad del sistema enuncia: “Devuelvo a Occidente lo que le pertenece, es decir, los restos de la sociedad de consumo que nos invaden diariamente” (Kries y Klein, 2015, p. 24). Los artistas negroafricanos que utilizan el reciclaje en sus obras, a parte del compromiso ambiental, muestran un distanciamiento frente a Occidente, criticando la banalidad del consumismo y reivindicando un decrecimiento más sostenible. Una última aproximación al arte negroafricano no puede eludir una didáctica en función de la influencia del arte africano en los artistas de vanguardia de comienzos del siglo XX, tanto una apropiación formal de la que es un referente en Picasso, como un acercamiento conceptual del que es representativo Tàpies.

El trabajo de los artistas tradicionales negroafricanos a nivel compositivo, estructural, rítmico, volumétrico, fue decisivo para evaluar del arte de comienzo del siglo XX: Picasso (Las señoritas de Aviñón, 1907), Matisse (Retrato de su esposa de 1913; serie Jazz de 1947) Gargallo y el vacío escultórico (El profeta de 1933, con los volúmenes vacíos acotados por elementos curvados), Constantin Brancusi y la estilización esquemática (Musa durmiente de 1910) o Amadeo Modigliani y el esquema compositivo (en Busto rojo, de 1919 o Cabeza de 1912 con rostros hieráticos y estilizados muy verticales, en los cuales una larga nariz hace de eje de simetría de un rostro bello y equilibrado). Así como Marquet, Derain, Matisse y Vlaminck o los miembros de Der Blaue Reiter Die

Brücke, aprendieron de la aplicación del color de los artistas tradicionales negroafricanos fuera de las posiciones academicistas de finales del siglo XIX (Klever, 2005).



Figura 5. Este quinto planteamiento se abordó en la exposición *Aprendiendo del arte de África* inaugurada el 30 de abril en el Centro Joaquín Roncal de Zaragoza. Muestra de la exposición donde se planteaban las relaciones entre los artistas contemporáneos de vanguardia europeos del comienzo de siglo XX con las obras tradicionales negroafricanas. Fuente: original de los y las autoras.

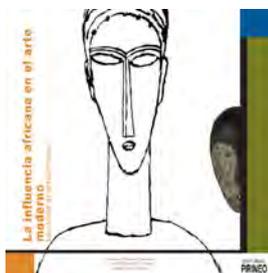


Figura 6. Portada del catálogo de la exposición *Aprendiendo del arte de África* que se tituló *La influencia africana en el arte moderno* (Revilla, Almazán y Soto, 2014).

Fuente: Portada del catálogo de la exposición *Aprendiendo del arte de África*.

De esta manera abarcamos un amplio recorrido del arte negroafricano desde las manifestaciones artísticas tradicionales a los artistas contemporáneos, pasando por la influencia sobre artistas occidentales, que corresponden a alguno de los enfoques de aproximación didáctica al arte negroafricano en la actualidad. Ciertamente se puede reprochar en nuestro planteamiento que la aproximación funcional podría ocupar un apartado específico, entendemos que en todo objeto tradicional negroafricano no se pueden desvincular los conceptos de forma y función, en este sentido no creemos necesario establecer una categoría específica escindida del resto de las categorías didácticas.

La metodología de aproximación al arte negroafricano

Metodológicamente a nivel didáctico trabajamos el arte negroafricano con el modelo perceptual bajo la influencia del enfoque analítico a partir de la consideración de la educación artística como instrumento para el desarrollo de competencias interculturales (Barragán, 1994) a partir de la experimentación (Decroly, 2007; Dewey, 1949; Irwin, 2013).

La metodología perceptual la desarrollamos dentro de los planteamientos de renovación pedagógica de la escuela activa, basándonos en experiencias de acción, donde desarrollamos el aprendizaje desde la manipulación de la obra de arte. Esta manipulación del objeto negroafricano lo sitúa como espacio de reflexión y acción en el que se unifica la teoría y la práctica (Trujillo, 2016; Coll, 1996),

donde la imagen es el objeto de análisis e interpretación (Barone y Eisner, 2006; Eisner y Barone, 2012). En nuestra propuesta, a partir de la participación activa, la experimentación y el aprendizaje funcional, se facilita la adquisición de competencias y la construcción de aprendizajes inclusivos.

Al mismo tiempo que el aprendizaje conceptual, debemos adquirir procedimientos y actitudes con respecto a la forma de mirar el arte negroafricano, no basados en una estrategia instruccional (Lowenfeld, 1961; Marín, 2006; Read, 1954), sino desde un planteamiento crítico de la mirada etnocéntrica, más allá de los prejuicios que subyacen de los medios de comunicación de masas, así como del propio sistema educativo. De esta manera se han puesto en práctica los diferentes enfoques mencionados en las propuestas didácticas expositivas recogidas en el apartado anterior.

Didáctica específica en arte negroafricano

Como objetivo de toda didáctica introductoria en arte negroafricano ha de considerar parámetros inclusivos, desde un acercamiento que permita apreciar sus características y cualidades específicas, valorando el arte negroafricano como parte de una cultura visual donde el objeto no se ha distanciado de la realidad.

La didáctica en arte negroafricano pretende que el alumnado desarrolle la percepción visual a partir de las líneas estructurales de las tallas, que la identifica como propias de la cultura de producción, en términos de función y estilo para desarrollar la capacidad perceptiva, centrando la atención en la continuidad entre objeto y realidad que define la identidad de estilo de cada una de las culturas y el significado del que emana.

Otro foco de la educación artística en arte negroafricano requiere el alumnado experimente la aproximación formal desde la discriminación de las características conceptuales más relevantes de las tallas negroafricanas, referidas tanto a tamaño, la proporción, el material o la textura, como a fertilidad, legitimidad, ritos de paso, adivinación, etc. Para ello es eficaz el trabajo con la memoria visual donde el alumnado realiza un esfuerzo de abstracción que requiere la recreación mental de la imagen. Este proceso perceptivo (Arnheim, 1976), nos lleva a las preguntas que plantean las razones que justifican las formas, así como a las razones por las que las diferentes sociedades generan dichos objetos.

Es relevante el uso de relatos ya que estos mejoran la comprensión (Eisner, 1997) en la medida que presenta a través de la investigación artística-narrativa la visualización de detalles y significados.

“Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en él [...] nos con-vocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhela-mos. Las historias tienen cierto poder cautivante” (Witherell, 1998, p. 73).

Conclusión

La estructuración de la didáctica del arte negroafricano como nos planteábamos al comienzo del artículo implica una cierta plasticidad al posicionarnos ante las miradas diferenciadas de la realidad. La realidad no es algo pasivo e inmutable como tampoco lo es la percepción que cada individuo tiene de la misma. Las manifestaciones artísticas negroafricanas escapan a la función cerrada que le atribuye la imagen de lo útil, para mezclar identidades de creación y adopción. La imagen adopta funciones sociales para permitirnos comprender como la hibridación amplía nuestras posibilidades de interpretar la realidad intercultural. De esta manera el arte negroafricano se sitúa entre conflictos cognitivos; entre la forma y la función, lo que aparenta y lo que es. La relevancia de propuestas inclusivas en arte negroafricano se basan en la potencialidad de las manifestaciones artísticas de generar un diálogo intercultural que posibilite un acercamiento al arte negroafricano para poder desvincular África de conceptos etnocéntricos.

Las demandas sociales requieren una formación polivalente, flexible, centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la gestión de problemas. En este sentido, la didáctica del objeto negroafricano se basa en una pedagogía crítica involucrada con el contexto migratorio y orientada hacia el desarrollo de competencias interculturales bajo perfiles profesionales inclusivos.

La didáctica del objeto negroafricano se asienta en el paradigma de la Educación Artística Postmoderna que engloba movimientos emergentes como el multiculturalista, donde la diversidad de manifestaciones artísticas, se visualizan como constructoras de una realidad, a menudo paralela y distanciada de los discursos dominantes.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona [REDICE20-2483]; y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [2021PID-UB/001].

Referencias

- Acaso, M (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Adichie, C. N. (2009). ChimamandaAdichie; El peligro de la historia única [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=es

- Arnheim, R. (1976). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Aslantaş, S. (2019). The effect of intercultural education on the ethnocentrism levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 319–326.
- Barone, T., y Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.
- Barragán, R. (1994). Desarrollo profesional del profesor de Educación Artística en un contexto de reforma educativa. En VV.AA., *Aspectos didácticos de Dibujo*. Zaragoza: I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- Beyerbach, B., y Davis, D. (Eds.) (2011). *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in glocal issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (Eds.) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Madrid: Editorial Popular.
- Bubriski, A., y Semaan, I. (2009). Activist learning vs. service learning in a women's studies classroom. *Human Architecture*, 7(3), 91–98. <https://bit.ly/2jR7qWw>
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (pp. 189-206). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Costa, A. (2005). El expolio de los bienes culturales africanos. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 11, 49–88.
- Decroly, O. (2007). *La función globalizadora de la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eisner, E., y Barone, T. (2012). *Arts based research*. London: Sage.
- Eisner, E. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4–10.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gillon, W. (1989). *Breve historia del arte africano*. Madrid: Alianza Forma.

- Han, B.C. (2017). *Expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Huera, C. (1996). *Cómo reconocer el arte negroafricano*. Barcelona: Edunsa.
- Irwin, R. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jiménez, R. (2013). Conocer la alteridad. Depth of Field: una aproximación colectiva a África In-dex. *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 3(2), 133–149.
- Klever, U. (2005). Cuando Occidente “descubre” el arte africano. *Escena*, 28(57), 7–18.
- Kries, M. y Klein, A. (2015). *Making África*. Bilbao: FMGB Guggenheim Bilbao Museoa y Vitra Design Museum GmbH.
- Lorente, J.P. (2019), Una muestra pedagógica de Visual Thinking Strategies. *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 49. <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1576&idrevisa=56>
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (2006). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Maroto, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43(2), 169–186.
- Meyer, L. (2001). *África negra; máscaras, esculturas, joyas*. Italia: Lisma.
- Read, H. E. (1954). *El significado del arte*. Buenos Aires: Losada.
- Revilla, A; Almazán D. y Soto J. (2014). *La influencia africana en el arte moderno*. Huesca: Pirineo Obra Social CAI. ISBN: 978-84-96972-56-8.
- Revilla, A. (2013). *Arte tribal del África Occidental*. Huesca: Fundación CAI Servicio Cultural.
- Sendín, C. (2009). La desinformación sobre lo africano como “info-genocidio”. Caso de estudio: Ruanda, 1994. En Castel, A. y Sendín Gutiérrez, C. (Eds.), *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 43-45). Madrid: La Catarata.
- Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes*, 17, 24–33. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Willett, F. (2000). *Arte africano*. Barcelona: Destino.

Witherell, C. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En McEwan, H. y Egan, K. (coord.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Para citar este artículo: Revilla Carrasco, A., Crespo Hernández, M., Carilla Pros, J., y Bailón Gormedino, P. (2021). Acercamiento al arte negroafricano desde una didáctica inclusiva. *Observar*, 15, 45–57.

De la Comprensión a la expresión: una propuesta interdisciplinar (literatura, arte y matemáticas) para alumnado de altas capacidades

From understanding to self-expression: an interdisciplinary proposal (literature, art and maths) for high-achieving students

Verónica Navarro Navarro¹

Universidad de Salamanca

veronicanavarro@usal.es

Fecha de recepción del artículo: 26 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2021

Resumen

La literatura y las artes plásticas son dos herramientas útiles para desarrollar la capacidad lectora y visual del alumnado a partir de creaciones propias y/o ajenas. Desde esta premisa, existe una búsqueda e implementación de metodologías que favorezcan la motivación y, desde aquí, el progreso de la comprensión lectora y visual dando cabida a la expresión propia de las emociones. A través de metodologías interdisciplinares, se implementa en el alumnado de altas capacidades un proyecto que conecta arte, matemáticas y literatura. Esta investigación ofrece un trabajo interdisciplinar, en etapas de Tercer Ciclo de Educación Primaria, donde el álbum ilustrado es la herramienta para trabajar la comprensión y las emociones. Como se demuestra el alumnado ha sido capaz de leer y descifrar códigos a través del lenguaje artístico, lingüístico y matemático y, a su vez, le ha servido como lenguajes útiles para expresar sus propias emociones, y en este caso en particular sus miedos.

Palabras clave: emociones, interdisciplinariedad, comprensión lectora, comprensión visual, altas capacidades, álbum ilustrado.

Abstract

Literature and visual arts are useful tools for developing students' reading and visual comprehension when they create their own works. On this basis, there is a search and implementation of methodologies that trigger motivation and, therefore, develop the reading and visual abilities to express our own emotions. We set up a project using interdisciplinary methodologies for high-achieving students, which connects art, maths and literature. This research project proposes an interdisciplinary work for the Third Period of Primary Education using an illustrated album as the means to work on comprehension and emotions. As shown, students learn to read and code using the language of art, literature, and mathematics, and at the same time, it has served as languages to express their own emotions and, in particular, their apprehension.

Keywords: emotions, interdisciplinary, reading ability, visual ability, high-achieving education, illustrated album.

¹ Correspondencia: C/ Umbrete, 4 2ºB. 30009 Murcia, España.

Introducción

El sistema educativo busca herramientas que motiven y despierten la atención del alumnado, para desde aquí generar un interés por el aprendizaje. Sin motivación no hay atención, pero existe otro factor necesario, las emociones. Nuestro sistema límbico juega un papel importantísimo en este proceso.

Además, debemos tener en cuenta el tipo de sociedad para la que trabajamos, lo cual nos lleva inevitablemente a no obviar que nuestra sociedad es la sociedad de la imagen. Estamos inmersos en una sociedad donde el lenguaje escrito y especialmente la imagen están presentes. Un lugar cargado de información donde se espera a un receptor que interprete ese diálogo, esa comunicación. Debemos saber desenvolvernó en el mundo en el que nos movemos, y es para ello necesario, no sólo atender a la comprensión lectora, sino a la comprensión de la imagen, pues de forma conjunta o aislada, siempre están presentes.

Y las imágenes nunca se muestran asépticas, sino que son imágenes con un trasfondo emocional importante. Imágenes que buscan nuestra respuesta, también emocional, y de ahí la importancia de su análisis, de su comprensión.

En estos últimos tiempos los avances de la ciencia nos aportan información interesante para abordar la enseñanza. A pesar de ser la neurociencia una disciplina reciente, ésta será de gran ayuda en un futuro próximo, y encontramos, derivada de ésta, la neuroeducación que dedica sus esfuerzos en el campo de la educación.

El aprendizaje ligado a la emoción

Según los avances en esta ciencia, no hay aprendizaje sin emoción. Pero esa emoción y atención se puede ver perjudicada por pensamientos originados por los sentimientos que el alumnado presenta a lo largo de su vida, durante un tiempo mínimo o unas horas, provocando una posible desconexión en el aula. Según nos advierte Mora (2017), debemos conocer el desarrollo y etapas de nuestro cerebro para aprovechar y buscar herramientas que faciliten y favorezcan el aprendizaje. Son varios los factores que intervienen en este órgano plástico y es por ello que la ciencia está investigando para crear unas herramientas que: ofrezcan pautas para enseñar en el momento oportuno y de forma óptima; sirvan para identificar problemas neurológicos y psicológicos que intervienen en la atención y por tanto en el aprendizaje del alumnado; formen mejores ciudadanos en los cuales exista un equilibrio entre emoción y cognición; y aprendan a transmitir todo lo que uno sabe.

Por tanto, sabemos que respondemos a estímulos emocionales donde la curiosidad y atención se ponen en funcionamiento para que el aprendizaje se produzca.

Emoción → curiosidad → atención → aprendizaje

Sin embargo, la atención es variable, tiene unas limitaciones de tiempo según la persona, la edad, el interés, su estado de ánimo... pero, según Mora (2017), disponemos de herramientas que benefician y amplían la atención: introducir imágenes, contar anécdotas, introducir el juego, entre otros. Basándonos en todo ello, consideramos que el álbum ilustrado ofrece un juego incesante entre texto e imagen que puede influir en la duración de la atención.

Si como vimos, debemos comprender el mundo, comprender las imágenes y los textos para generar pensamiento y aprendizaje, además, no debemos olvidar escuchar y atender nuestros sentimientos. La comprensión lectora y plástica (de las imágenes), se realiza viendo y leyendo, pero si el alumnado se implica emocionalmente, será mucho más eficaz, pues además de realizar el trabajo de comprensión, se trabajará ese equilibrio del que Mora (2017) nos habla, un equilibrio entre emoción y cognición. Lo que nos lleva de nuevo a verificar la necesidad de implementar e investigar sobre metodologías interdisciplinarias y que tengan en cuenta el factor emocional.

Pero, además, es necesario conectar arte y ciencia puesto que es ahí donde radica la verdadera creatividad, algo que plantea Walter Isaacson en la entrevista realizada en el periódico *El Confidencial* (Barnés, 2018), con motivo de la publicación de su libro *Leonardo da Vinci*, para el cual estudia las 7.200 páginas de los cuadernos de Leonardo. Esto le permitió descubrir la forma en que conectaba la ciencia con el arte y las humanidades con la ingeniería, formando todo ello parte de su vida diaria. En suma, la gran conexión que sentía entre ciencia y arte. Para Isaacson (Barnés, 2018) la culpa de la desconexión actual entre estas dos áreas se la debemos a Einstein por la dificultad para comprender su teoría de la relatividad y la mecánica cuántica, como afirman humanistas y artistas. Se hace necesario unir ambas áreas algo que, según este autor, Steve Jobs logró nuevamente, siendo Leonardo el "santo patrón de esta nueva era de la innovación" (Barnés, 2018, párrafo 12). Porque para Isaacson es posible desarrollar mentes creativas como las de Leonardo, trabajando la curiosidad y la capacidad de observación.

La interdisciplinariedad puede ser otra herramienta que favorezca el interés del alumnado, pues permite jugar y adentrarnos al conocimiento desde áreas que nos resulten más asequibles o motivadoras (Gardner, 1998). En esta investigación globalizadora el alumnado se adentra al aprendizaje desde diferentes vías: la literatura, las artes plásticas y las matemáticas. Esto permite que aquel alumnado que siente interés por la geometría acceda a la comprensión lectora o al arte a través de las matemáticas; el alumnado que disfrute con la literatura acceda a la comprensión visual o a las matemáticas través de aquella; y el amante de las artes plásticas se ponga en contacto con la literatura y la geometría a partir del arte y la manipulación. Y es que uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo es el hábito de generar fronteras inviolables entre las áreas, dificultando

tando la conexión entre éstas, y obviando que un aprendizaje globalizado refuerza los conocimientos haciéndolos más funcionales y duraderos (Read, 1986). María Acaso (2015) se suma a esta opinión pues considera necesario el cambio en el sistema educativo, pues mientras todo cambia, éste permanece igual, estancado en un paradigma próximo al siglo XIX, y para ello propone proyectos interdisciplinares que integren armónicamente las áreas del currículo. Algo que concuerda, como ya hemos visto, con las afirmaciones de Isaacson (Barnés, 2018).

Partiendo de esa búsqueda de herramientas que generen la integración entre las áreas que, a su vez, favorezcan la motivación del alumnado, es cuando se hace necesario crear un pequeño acercamiento, especialmente, a la literatura infantil y al arte, los cuales tienen gran relevancia en esta investigación.

Y es que, estas tres áreas separadas dentro del currículo, las podemos encontrar unidas fuera del contexto educativo. Uniendo literatura y matemáticas encontramos: *Planilandia. Una novela de muchas dimensiones* (Abbott, 1884, citado en Ibáñez, 2011), que intenta aproximarnos a la cuarta dimensión; *La rebelión de las formas* (Navarro, 2010), que aborda geometría, arte abstracto y la reflexión de la luz; o la conocida historia de *Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll, 2004), entre otros. Mientras que la conexión entre arte y matemáticas podemos encontrarlo en artistas como Kandinsky, Esther Ferrer, Elena Asins.

La literatura es una herramienta que permite desarrollar el lenguaje, estimular la creación literaria, conectar con las emociones y activar la imaginación. Para Bettelheim (1986), el primer acercamiento que un niño tiene con la literatura es a través de la literatura infantil, y especialmente los cuentos de hadas.

Y es que es importante educar los recursos internos, y que las emociones, imaginación e intelecto se apoyen y enriquezcan entre sí. A lo que Garzo (2013) añade, las enseñanzas que nos aportan los cuentos tienen gran relevancia. Éstos cobijan al niño en el mundo de la ternura y de las caricias, a la vez que abren la puerta de la imaginación, un acceso que permite ver el mundo en su totalidad al acceder a las imágenes que aparecen en su mundo interior, llegando así a captar la realidad de las cosas.

El primer contacto que el niño tiene hoy con la literatura, además de la literatura oral, son los álbumes ilustrados, pero no por ello dejan de ser interesantes en edades posteriores, pues contienen un gran potencial formativo. Es de suma importancia lo que ofrecen en cuanto a la formación en valores o en la forma en que ayudan a encontrar sentido a nuestras vidas. “No leemos para buscar lo que existe, sino para ver más allá. No para acercarnos a lo que somos, sino a lo que deberíamos ser: para ser lo que no hemos sido” (Garzo, 2013, p. 12).

Hoy día, dentro de la literatura, disponemos de un aliado especial para abordar no solo las emociones, sino también texto e imagen: el álbum ilustrado. Estas obras, generalmente, presentan una simbiosis entre ambos, ofreciendo múltiples combinaciones, lo que le hace doblemente interesante. Combinaciones que no están exentas de dificultad, puesto que, sí ya la misma denominación de álbum ilustrado genera controversia, la combinación entre sus partes y la multiplicidad de resultados, genera un caleidoscopio de posibilidades aún más difícil de definir.

Aun conociendo la controversia que presenta, incluso su definición, puesto que los especialistas en la materia no parecen ponerse de acuerdo y existen diferentes definiciones, según el país, sí parecen estar de acuerdo en que es un objeto en el que confluyen dos lenguajes, verbal y plástico, con una relación entre ellos que da sentido a la obra. Esa confluencia entre los dos lenguajes, verbal y plástico, es la que nos ocupa.

Moevius (1999) define esta combinación texto-imagen, como *placas tectónicas*, y Nodelmám, (citado en Silva-Díaz, 2005) habla de *relación irónica*. Posiblemente la forma más simple de relación, por la poca riqueza que aporta, y que encontramos en demasiados álbumes ilustrados, sea la redundancia, en que texto e ilustración nos transmiten la misma idea, es decir, se ratifican mutuamente. Una variante de la redundancia es la complementariedad que, al menos, ofrece algunas lagunas que el lector debe descifrar. El contrapunteo se refiere a la complementariedad llevada a extremos, generando dos historias paralelas y se denominan álbumes irónicos los que presentan dicho contrapunteo.

Pero definiciones aparte, lo interesante es la capacidad de incidir en el lector y la efectividad de ello, que se encuentra relacionada con la adecuada interacción de ambos códigos. De ahí la importancia de conocer algunas formas de relación y que el alumnado las pueda incorporar a sus creaciones.

Además, el álbum ilustrado es, dentro de la literatura infantil, el que presenta más cambios e innovaciones posmodernas. Por tanto, es capaz de abrirnos a nuevas vías, a nuestros conocimientos de esta sociedad cambiante a la que nos enfrentamos. Importantes innovaciones especialmente relacionadas con su parte gráfica y a las que Stevenson hace alusión: "La literatura adulta está años por delante de la literatura infantil en innovación textual, pero los álbumes infantiles sobrepasan a la literatura infantil en innovación libresca" (Silva-Díaz, 2005, p.29).

Y no olvidemos que los cambios generados en nuestra sociedad influyen en nuestro estilo de vida y de ahí la necesidad de hacer lecturas adecuadas de las imágenes con mayor conocimiento, que nos ayude a analizar, distinguir y también a crear. Todo ello implica un aprendizaje, un aprender a leer dichas imágenes, de modo que seamos capaces de analizarlas y mirarlas con ojos críticos. Por tanto, se hace necesario un proceso similar al de la lectura de textos, hoy más que nunca.

Recordando las palabras de Bettelheim (1986), cuando afirma que la literatura infantil es el primer contacto que el niño tienen con la literatura, el álbum ilustrado se presenta como el primer acercamiento con el arte (Bosh, 2007). En él, todos los elementos del libro (contenido y continente) forman parte de la historia y por ello es tan importante mostrar atención a cada detalle, desde la tipografía utilizada hasta el formato del mismo (Silva-Díaz y Corchete, 2002, como se citó en Bosh, 2007).

El número 210 de la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, recoge un artículo de Ricart (2007), sobre el *Simposio Internacional Nuevos impulsos en la investigación sobre el álbum: aspectos estéticos y cognitivos del álbum*, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Tubinga (Alemania). Entre las conclusiones dicho simposio, señalamos a Perry Noldeman (Universidad de Winnipeg, Canadá) quien planteó cómo los textos de los álbumes frecuentemente pretenden ser infantiles, respondiendo al modelo en que los adultos creen que el niño interpreta el mundo, y cómo las imágenes socavan esa simplicidad infantil del texto, ofreciendo más información desde una perspectiva más adulta (Ricart, 2007). Esta tesis es compartida por Gunther Kress, quien entiende que las imágenes dicen más que las palabras, algo que demuestra con su intervención "Imágenes de niños, imágenes para niños: clases de interés y formas de imaginación", la cual se desarrolló alrededor de cómo elabora el significado el niño, en tanto en cuanto son personas productoras de imágenes, con las cuales se encuentran muy identificadas, no solo a través de los libros, sino de su mundo en general (Ricart, 2007). María Nikolajeva (Ricart, 2007), habló, por su parte, sobre las posibilidades de los álbumes, y de su capacidad de poner en entredicho el orden existente y de subvertir el poder del adulto.

La comprensión visual

Y en relación con ésta última aclaración, una imagen es muy poderosa, pero en muchas ocasiones no se nos educa en la comprensión de ésta. Esto se debe en gran medida al valor otorgado al arte dentro del sistema educativo y cómo no, en la propia sociedad. Debemos conocer su potencial para reclamar el espacio que se merece (Robinson, 2010).

"El arte es necesario para que el hombre pueda cambiar el mundo. Pero también necesario por la magia inherente en él" (Fischer, 2001, p. 21). Como podemos observar muchos autores han hablado del arte y de sus beneficios, entre ellos, encontramos a Fischer, quien valora a éste por la capacidad de cambiar nuestra visión del mundo, motivando la transformación de la naturaleza a través de nuestra imaginación en búsqueda de nuevos significados. Pero el arte no es solo necesario por su capacidad transformadora del mundo, también lo es por su magia inherente, porque sólo a través de ésta el ser humano es capaz de imaginar dicho cambio. Y precisamente de esa magia también nos habla Gombrich (1998) donde en *Meditaciones sobre un caballo de juguete* y otros ensayos sobre la teoría del arte, expone un ejemplo de un palo de escoba sustituido por un caballo que es definido como una representación de caballo. Pues esa magia es aplicada a la creación del lenguaje al conferir nombres y sonidos extraídos de la naturaleza a objetos.

Es necesario una evolución hasta llegar a la abstracción de los conceptos. Fischer (2001), considera que los lenguajes son medios que nos conduce a descubrir una verdad desconocida. Partiendo de esta idea, lo que se pretende precisamente en esta investigación, es que el niño se aleje de la imitación y aporte sus creaciones, proyectando su imaginario tanto individual como colectivo y durante dicho proceso, sea capaz de educar y comprender las imágenes que recibe y aquellas que genera.

Porque a través del arte aprendemos a observar y conocer el mundo, ese mundo que a través de la imaginación somos capaces de transformar; porque tiene el poder de hacer visible lo invisible y nos informa de sensaciones que generan lugares y relaciones. Y para ello es necesario atender a las emociones, dedicar los tiempos oportunos a conectar con el interior y desde aquí buscar respuestas y soluciones a nuestras preocupaciones, algo que el sistema educativo en muchas ocasiones olvida, confiriéndole simplemente la función de observador de la cultura. No debemos olvidar, que el desarrollo de la sensibilidad y la educación de los sentidos repercuten en el aprendizaje (Lowenfeld y Lambert, 1984). Porque el aprendizaje existe y se recuerda, cuando el aprendizaje es un aprendizaje por experiencia, cuando conecta con las emociones como observa Acaso (2015).

“Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser.” (Eisner, 2004, pp. 29-30).

Si aprendemos a través de nuestros sentidos, debemos conocer el gran potencial de estos ya que son las primeras vías hacia la conciencia. Existen una serie de respuestas biológicas que nos ayudan a sobrevivir, pero el aprendizaje de ver, oír, tocar, saborear y oler nos ayuda a diferenciar, reconocer, recordar... Esto provoca la búsqueda de estímulos, de exploración que finalmente se convertirá en la búsqueda del significado.

El lenguaje plástico es mucho más que crear situaciones y objetos materiales, repercute en nuestra vida, nuestra conciencia y en nuestra actitud y como resultado de todo ello, facilita la sociabilización y favorece la difusión de la cultura como apunta Eisner (2004).

Partiendo de estas reflexiones se hace inevitable hablar del arte dentro del sistema educativo, pues como advierte Eisner (2004), es necesario una enseñanza más libre de limitaciones, distante de una enseñanza que él denomina seria, que solo promueve un futuro estático y no desarrolla la imaginación de las personas. La imaginación, según este autor, es la forma de pensamiento encargada de concebir imágenes de lo posible. Algo que comparten Torrance y Myers (1976), quienes afirman que una buena enseñanza es aquella que tiene como objetivo quitar desarrollar la creatividad y la imaginación y educar en el arte.

Ciertamente el arte y los artistas han sido los encargados de imaginar y crear imágenes al resto de la sociedad, pero en la actualidad, el entorno nos ofrece un gran caos visual, imágenes sin relación, que interviene y perjudica nuestra visión estructurada del mundo, impidiendo la posibilidad de ver nuestro interior como un todo. Se hace necesario comprenderlo, generar un diálogo con el mundo y por supuesto con nuestros pensamientos, nuestras emociones.

Una experiencia a través del libro *Menudo punto*

A través de esta investigación abordamos la comprensión de textos e imágenes. El álbum ilustrado y las emociones que de él se desprenden será la excusa para llegar a la expresión de las emociones del alumnado, con la finalidad de afrontar alguno de sus miedos y comprenderse emocionalmente.

Por todo ello elegimos la obra titulada *Menudo punto* (Navarro, 2012), pues consideramos que es un álbum capaz de conseguir despertar la atención del alumnado, divertirlo y excitar su curiosidad. Esta obra ofrece junto a las emociones que se destilan de su historia, el miedo a los cambios, un acercamiento a la lectura de textos e imágenes, así como a conceptos matemáticos, de forma divertida.

Los hermanos Grimm, según Garzo, son sin duda alguna los maestros de expresar el dualismo que muestra nuestra propia naturaleza, donde placer y tristeza van de la mano. Y es que, los cuentos exponen la necesidad de ser valiente junto con la posibilidad de sentir miedo. “Eso es un personaje de cuento, alguien que tiembla. Y los personajes de los cuentos de los hermanos Grimm lo hacen sin parar. Tiemblan de frío, de miedo, de placer, de pena. ¿Pero acaso es posible otra cosa?” (Garzo, 2013, p. 23).

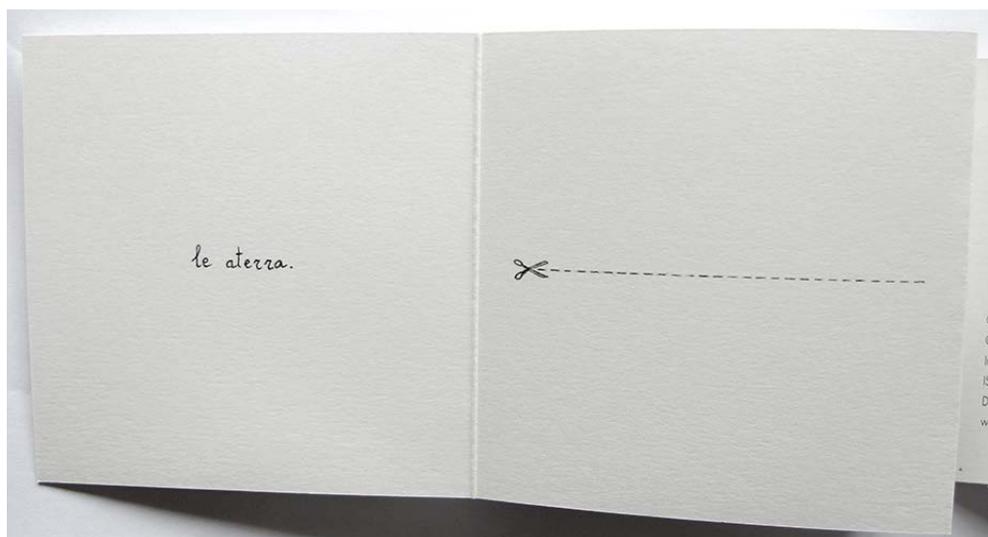


Figura 1. Libro *Menudo punto*, páginas 16 y 17. Fuente: original de la autora.

Existen claros ejemplos que exponen la necesidad de trabajar cuentos sobre personajes con miedos. Es el caso de la investigación de Carrasco (2009), quien trabajó en aulas hospitalarias y tras analizar los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los niños sobre sus preferencias en las actividades realizadas en dichas aulas, recomienda cuentos con personajes de miedo que les permitan superar los que ellos tienen; cuentos que vivencien los mismos problemas que ellos están pasando.

Precisamente el pequeño punto del álbum se enfrenta a sus miedos solo y esto le hace especialmente interesante para este proyecto, puesto que posiblemente le ayude a enfrentarse a sus problemas, entender que esta situación no es exclusiva suya y, en consecuencia, mejorar su relación con los demás.

En cuanto a la relación texto e imagen, *Menudo punto* presenta una relación basada en lo que Nikolajeva y Scott (2001) denominan contrapunteo, contradicción por Nodelman (2005) o relación irónica por Kümmerling-Meibauer (Silva-Díaz, 2005), es decir, que texto e imagen colaboran ofreciendo sentidos mucho más ricos que los que ofrecerían por separado.

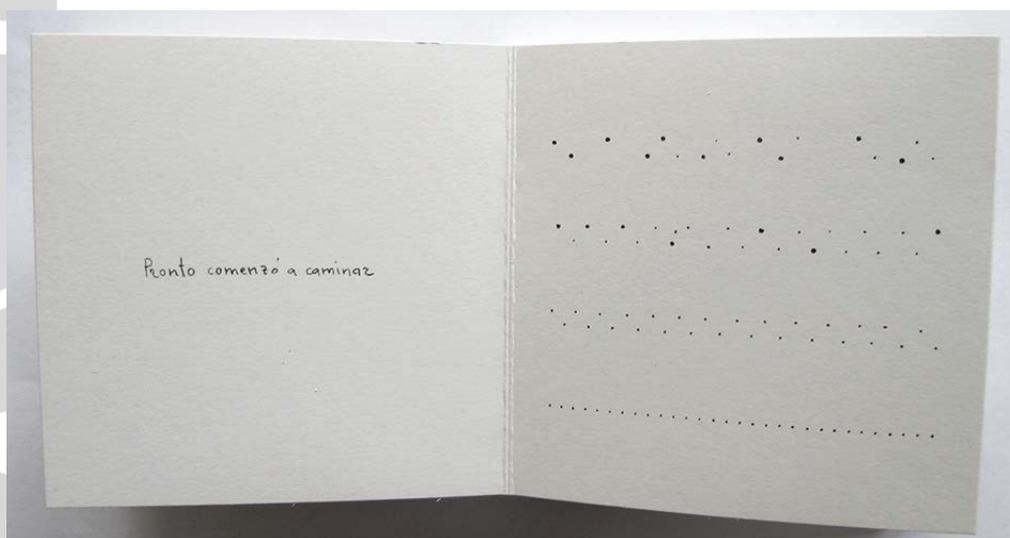


Figura 2. Libro *Menudo punto*, páginas 3 y 4. Fuente: original de la autora.

Además, con esa relación irónica entre texto e imagen se facilita la percepción, superando el problema de la capacidad de detectar dicha ironía, algo que los psicólogos cognitivos encuadran en edades a partir de los nueve años. Tal y como resalta T. Navarro (2015), entre texto e imagen, en un juego recíproco de silencios y mensajes, entre lo dicho y lo oculto, en el que ambos tienen su

importancia en cada momento (sin desplazarse, pero respetándose), se facilita al lector la recepción adecuada y completa del discurso.

Método

La investigación parte del proyecto interdisciplinar *Fractalmente emocionados*, implementado dentro del programa Talleres de Enriquecimiento Extracurricular para Alumnado de Altas Capacidades de la Región de Murcia. El taller se desarrolla, bajo el mismo título, en dos centros educativos y ciudades diferentes: IES Ramón y Cajal de Murcia y el IES Mediterráneo de Cartagena. Ambos parten del álbum ilustrado *Menudo punto* (Navarro Navarro, 2012), el cual da pie a abordar contenidos matemáticos (punto, línea y fractal) a través de la literatura y las artes plásticas, así como a trabajar sobre las emociones.

El origen de este proyecto parte de la *Instalación menudo punto* (Navarro Navarro, 2013) y *Laboratorio menudo punto* (Navarro Navarro, 2013a) que fue parte integrante de la tesis doctoral *Un laboratorio artístico-matemático a través de la literatura. Una investigación hipertextual en Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria* (Navarro Navarro, 2015). Los buenos resultados obtenidos permitieron deducir que el alumnado adquiriría contenidos matemáticos en un espacio breve de tiempo, gracias a factores como el juego, la interdisciplinariedad o la implicación de las emociones a través del arte y la literatura.

En 2017 se decide retomar este libro como herramienta para desarrollar dos talleres educativos más amplios, taller *Fractalmente emocionados* en Cartagena y en Murcia (Navarro Navarro, 2017), como se ha nombrado anteriormente.

Los objetivos de estos proyectos son: conseguir logros relacionados con la participación del lector en la interpretación de significados (texto e imagen); implementar metodologías interdisciplinares (arte, literatura y matemáticas), de las cuales el alumnado adquiera competencias; y expresar sus emociones a través de un álbum ilustrado, donde pongan en práctica todo lo anterior.

Entre las actividades que formaban parte de estos proyectos, encontramos la de crear un álbum ilustrado basado en las matemáticas y las emociones, concretamente los miedos.

El proyecto de Cartagena es el primero en iniciarse y se le pide al alumnado que realice un cuento introduciendo uno de sus miedos a través de un elemento matemático. Ante la dificultad que presentan para integrar estos dos conceptos en una misma obra, se les ofrece la posibilidad de integrar el miedo en un personaje.

La intención de unir y trabajar el miedo y las matemáticas de forma conjunta genera, tras la respuesta del alumnado de Cartagena, una variante en el diseño de la actividad realizada en el taller

de Murcia. Debido a que la primera actividad del proyecto fue diseñar un distintivo en el que integraban su nombre a un elemento matemático, en esta ocasión, se les pide que al elemento matemático elegido con anterioridad se le aplique un miedo personal o algún miedo que intuyen pudiese tener dicho elemento. Esta variante originó diferencias en los resultados que se explicarán más adelante.

El trabajo desarrollado en ambos talleres dio como resultado una serie de obras plásticas (pintura, dibujo, escultura, literatura, fotografía, etc.), que constituyeron las piezas de las exposiciones: *Pulifra* (2017), expuesta en el Centro Párraga de Murcia y compuesta por las obras del alumnado del taller llevado a cabo en Murcia; y *Fractalmente emocionados* (2017a), realizada por el alumnado de Cartagena en la Sociedad Amigos del País de Cartagena e integrada dentro del festival *Mucho Más Mayo* de esta misma ciudad.

El uso de espacios fuera del aula, que forman parte del marco cultural, enriquece la experiencia al potenciar la autoestima del alumnado con la valoración de su propia obra.

Participantes

La muestra del estudio se obtiene a partir de dos grupos de alumnado de dos ciudades diferentes, Murcia y Cartagena, ambas ubicadas en la Región de Murcia. Los talleres se organizan de la siguiente manera: taller *Fractalmente emocionados*, realizado en Murcia, 18 alumnos y alumnas de 6º curso de Educación Primaria, provenientes de diversos municipios próximos a Murcia; y taller *Fractalmente emocionados* llevado a cabo en la ciudad de Cartagena (Murcia), formado por 19 alumnos y alumnas de 5º curso de Educación Primaria, procedentes de municipios cercanos a Cartagena.

Tabla 1. Composición de la muestra de estudiantes del taller *Fractalmente emocionados* (2017). Talleres de Enriquecimiento Extracurricular de la Región de Murcia

Sede	Curso	Grupos	Cantidad
Murcia	6º	1	18
Cartagena	5ª	1	19
Total		2	37

Fuente: original de la autora.

Tabla 2. Composición de la muestra de perfiles de estudiantes del taller *Fractalmente emocionados* (2017). Talleres de Enriquecimiento Extracurricular de la Región de Murcia

Perfil	6º	5º	Total
T. Conglomerado	3	10	13
T. Complejo académico		1	1
Superdotación	15	8	23
Total	18	19	37

Fuente: original de la autora.

En la Tabla 2 se observan los diferentes perfiles que presenta el alumnado de 5º Curso de Educación Primaria de Cartagena y el alumnado de 6º Curso de Educación Primaria de Murcia.

Materiales

Para desarrollar esta investigación, a la que hemos hecho referencia con anterioridad, se partió del álbum ilustrado *Menudo punto* (Navarro, 2012) y se disponía además de otras publicaciones permitiendo al alumnado observar ejemplos de la relación texto e imagen y el modo de resolver la información que se quiere transmitir. Además de facilitarle diversas publicaciones, se puso a disposición material plástico diverso que le sirviera para desarrollar y enriquecer sus creaciones.

Atendiendo al marco de la investigación, la información recabada parte de cuestionarios que el Equipo de altas capacidades facilita al profesorado. Este cuestionario está dividido en cuatro secciones:

- Primera sección: está compuesta por nueve ítems. A su vez esta sección se divide en dos subgrupos donde seis ítems las decide el propio docente con el propósito de recabar información que considera relevante (temática, metodología, técnicas empleadas...) limitándose a responder entre cuatro opciones (nada, poco, mucho, bastante); y los tres ítems restantes están enfocados a saber qué actividad ha gustado más y menos al alumnado, a partir de aquí, qué cambiaría a partir de respuestas más abiertas.
- Segunda sección, denominada Valoración del grupo de compañeros: está formada por cuatro ítems, dos de desarrollo de respuestas cerradas (nada, poco, mucho, bastante) y dos de respuesta abiertas.
- Tercera sección, Valoración del profesor/profesora: donde hay dos ítems que recogen con respuestas cortas si el docente se ha esforzado en generar actividades divertidas y crear grupo.
- Cuarta sección, Valoración de uno mismo: subdivida en ítems con respuestas cortas (nada, poco, mucho, bastante) donde recoge información sobre la adquisición de conocimientos nuevos y si ha trabajado con ilusión; y un ítem de desarrollo donde expongan qué tipos de taller les gustaría hacer.

La última sesión, el día de presentación del trabajo realizado a las familias, es cuando uno de los integrantes del Equipo de Altas Capacidades reparte, en formato papel, el cuestionario para ser rellenado por el alumnado. Posteriormente el Equipo facilita a los docentes los cuestionarios complementados por el alumnado.

De los cuatro apartados del cuestionario, para la investigación que nos concierne, se han tenido en cuenta 5 ítems extraídos de la primera sección.

Procedimiento

El taller se divide en seis sesiones de tres horas cada una, realizadas quincenalmente. Esta investigación atiende la primera sesión, dedicada a la realización del cuentacuentos *Menudo punto* donde el alumnado, a partir de éste, crea su propia obra aplicando los conceptos adquiridos. En esta sesión se atiende de forma directa a la comprensión y expresión lectora y visual, así como a la expresión de sus emociones (el miedo) a través del cuento.

Primera sesión:

- 1ª Actividad: el alumnado escribe su nombre en una hoja, acompañado de un símbolo o elemento matemático. Esto permite sorprender al alumnado, ya que el simple hecho de introducir dos lenguajes diferentes para definirse o nombrarse, resulta inusual y sorprendente, permitiendo desde el inicio unir diferentes áreas en una misma actividad. A continuación, cada uno se presenta mostrando su nombre y señalando aquel o aquellos elementos que ha introducido.
- 2ª Actividad: se realiza el cuentacuentos de la historia de *Menudo punto* y a partir de éste, el alumnado saca conclusiones y preguntas relacionadas con el cuento (qué le transmite la historia, el libro, la autora...). Se trata de acercar las matemáticas a través de la literatura, observando a su vez que con elementos muy sencillos podemos transmitir emociones.
- 3ª Actividad: realizamos un recorrido por los miedos del alumnado y aquellos que lo desean, narran cuando sienten dicha emoción. Aparecieron los siguientes miedos: miedo a suspender (al fracaso), a la muerte, a la soledad, al rechazo, a la oscuridad, a animales... y es que el miedo es una emoción que se manifiesta en cualquier etapa del ser humano.
- 4ª Actividad: el alumnado de forma individual realiza su cuento partiendo de los miedos que cada uno ha expuesto, unido al elemento o elementos matemáticos que anteriormente han introducido en su nombre.
- 5ª Actividad: para finalizar el proceso, cada uno encuaderna su libro utilizando como técnica de cosido la encuadernación japonesa.

Resultados

El análisis global recoge información sobre los tres factores que se han atendido en esta investigación: la comprensión y expresión lingüística y de imágenes, la expresión de las emociones y el trabajo interdisciplinar. Esta información se obtiene a partir de diversos procedimientos:

- Análisis descriptivo de cuatro álbumes ilustrados (dos realizados por alumnado de Cartagena y dos realizados por alumnado de Murcia).
- Las Tablas 3, y 4 recogen información sobre el total de los álbumes ilustrados recopilados;
- Las Tablas 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 muestran los resultados obtenidos en los cuestionarios recopilados por el EOEP Específico de Altas Capacidades.

- Análisis comparativo: donde se realiza una comparación de los resultados obtenidos de ambos grupos.

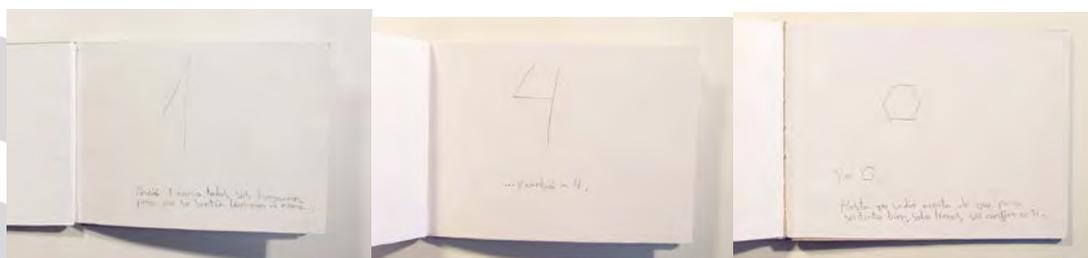
Análisis descriptivo

Se atiende a los álbumes ilustrados a través de la observación, analizando el tipo de ilustración llevado a cabo y la incorporación de técnicas aprendidas durante dicho taller, prestando atención a cuatro álbumes (dos álbumes realizados por alumnado de Cartagena y dos álbumes realizados por alumnado de Murcia):

En cuanto al primer álbum ilustrado obtenidos del taller realizado en el taller *Fractalmente emocionados* de Cartagena, las Figuras 3, 4 y 5 manifiestan cómo el alumno ha jugado con el texto y la imagen, basculando entre ambos, ofreciendo información en el texto que no aparece en la imagen y viceversa; elige la figura humana para representar la soledad al ser diferente; introduce el texto dentro de la ilustración teniendo en cuenta la imagen y la composición total; incorpora la tridimensionalidad en el dibujo a través de las casas; incorpora la base de cada ilustración a través de los bordes del papel o del dibujo o incluso el texto; utiliza globos para introducir los pensamientos o diálogos de los personajes; añade pequeños elementos que hacen que el lector tenga que descifrar su significado, pues no aparece en el texto.



Figuras 3, 4 y 5. Detalle de álbum ilustrado realizado por un alumno en el taller *Fractalmente emocionados* de Cartagena (2017). Fuente: original de la autora.



Figuras 6, 7 y 8. Detalle de álbum ilustrado realizado por un alumno en el taller *Fractalmente emocionados* de Cartagena (2017). Fuente: original de la autora.

En las Figuras 6, 7 y 8 se observa que en el álbum ilustrado el alumno incorpora elementos matemáticos en su obra, haciéndolo protagonista del mismo; introduce el rechazo por ser diferente como

una emoción a superar; realiza un juego entre imagen y texto, donde el texto incorpora más información, dejando así más libertad de imaginar a través de la ilustración; mantiene una estructura fija y ordenada entre texto e imagen; la imagen trabajada en lápiz, en blanco y negro, recuerda el libro *Menudo punto*.

Los siguientes dos ejemplos son álbumes ilustrados realizados en el taller *Fractalmente emocionados* de Murcia.



Figuras 9, 10 y 11. Detalle de álbum ilustrado realizado por un alumno en el taller *Fractalmente emocionados* de Murcia (2017). Fuente: original de la autora.

En las Figuras 9, 10 y 11, se observa el problema y miedo a no ser igual, a ser diferente; realiza una distribución interesante entre el texto y la imagen; emplea diversas tipografías en función del texto; señala con color y con otro material la línea para potenciar y dar protagonismo a la misma, generando a su vez una insinuación de la segunda a la tercera dimensión; distribuye la ilustración en el espacio, generando movimiento a ésta; introduce diversidad en sus formas, introduciendo líneas de diferentes grosores, tamaños o formas.



Figuras 12, 13 y 14. Detalle de álbum ilustrado realizado por un alumno en el taller *Fractalmente emocionados* de Murcia (2017). Fuente: original de la autora.

En el último álbum ilustrado que se atiende de forma más detallada (Figuras 12, 13 y 14) , se desprende la utilización del concepto matemático a través del número cero; la incorporación del miedo a sacar un cero o la muerte determinada por el tiempo; utiliza una tipografía diferente, siendo capaz de convertir el texto en imagen; introduce la tercera dimensión a través de la sección del papel, que recuerda al libro *En la noche oscura* (Munari, 2012), libro que mostré al alumnado; incorpora color a elementos que son significativos; es capaz de adaptar el texto a la imagen.

Se podría decir que estos dos álbumes han conseguido los objetivos planteados para este proyecto, y que parece haberse puesto el germen de un interés por la imagen y sus posibilidades.

A continuación, se realiza una observación cuantitativa originada a partir de los resultados obtenidos a través de un cuestionario que el alumnado responde al final del taller.

Tomando como muestra los álbumes ilustrados realizados por el alumnado, 16 álbumes ilustrados realizados por el alumnado de Cartagena y 12 álbumes ilustrados creados en el taller de Murcia, se realiza el siguiente estudio.

En las siguientes Figuras 15 y 16, se detallan aspectos relevantes para la investigación que acontece. Como se desprende de éstas, sólo 16 alumnos y alumnas de Cartagena y 12 alumnos y alumnas de Murcia, de los 18 que formaban el grupo de cada taller *Fractalmente emocionados* finalizaron sus álbumes ilustrados.

CARTAGENA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL
Imagen aporta información que no aparece en el texto	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X			X		12
Texto aporta información que no aparece en la imagen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	16
Utiliza diferentes tipografías en función de las necesidades de su creación					X												X		2
Introduce elementos emocionales relevantes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		16
Utiliza elementos matemáticos como protagonistas								X											1
Introduce la tercera dimensión en su creación					X			X											2
TOTAL	3	3	3	3	5	3	2	5	3	2	3	2	3	3	1	1	3	1	

Figura 15. Datos sobre la comprensión y expresión lectora y de imagen, la introducción de las emociones (el miedo) y la utilización de las matemáticas a partir de los álbumes ilustrados realizados por el alumnado de Cartagena (2017). Fuente: original de la autora.

MURCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL
Imagen aporta información que no aparece en el texto			X		X	X	X	X		X	X	X			X	X			10
Texto aporta información que no aparece en la imagen			X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	12
Utiliza diferentes tipografías en función de las necesidades de su creación					X						X	X				X			4
Introduce elementos emocionales relevantes			X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	12
Utiliza elementos matemáticos como protagonistas			X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	12
Introduce la tercera dimensión en su creación					X			X		X	X								4
TOTAL	0	0	4	0	6	4	4	5	0	5	6	5	0	3	4	5	0	3	

Figura 16. Datos sobre la comprensión y expresión lectora y de imagen, la introducción de las emociones (el miedo) y la utilización de las matemáticas a partir de los álbumes ilustrados realizados por el alumnado de Murcia (2017). Fuente: original de la autora.

Como se recoge en la Figura 16, el alumnado del taller *Fractalmente emocionados* de Murcia, 12 historias recopiladas del grupo total, ha añadido los dos elementos que se le requería incorporar en el álbum ilustrado, elemento matemático y el miedo, pero además, un mayor número de alumnos y alumnas han incluido otros factores que enriquecen la propia historia: el uso de tipografías diferentes, incorporación de elementos que nos acerca a la tercera dimensión, el juego entre texto e imagen, entre otros.

Al finalizar el taller, en la última sesión se facilitó al alumnado un cuestionario donde debían responder 18 ítems divididos en: valoración de las actividades, valoración del grupo de compañeros, valoración del profesor/profesora y valoración de uno mismo. Para atender los resultados significativos en torno a la comprensión lectora, vamos a considerar los siguientes ítems: Me ha gustado expresar mis emociones a través de los cuentos (miedo), Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través del arte y la literatura, Me ha gustado contar lo aprendido, ¿Qué actividades te han gustado más y por qué? y ¿Qué actividades te han gustado menos y por qué?

De los cuestionarios recopilados, 15 cuestionarios del taller *Fractalmente emocionados* de Murcia y 18 cuestionarios del taller *Fractalmente emocionados* de Cartagena, por falta de asistencia en la última sesión, obtenemos los siguientes resultados.

Según los datos obtenidos en la Tabla 3, teniendo en cuenta que el 1 es la puntuación más baja y el 4 la más alta, el alumnado mantiene una postura crítica ante el primer ítem, pues como se desprende en la tabla, un mayor porcentaje de respuestas se encuentra entre el valor 3 con un 38,9%, al que le sigue el valor 2 con un 33,3%. El segundo ítem donde se valora el agrado en relación al trabajo interdisciplinar, el alumnado valora positivamente la metodología empleada.

Tabla 3. *Me ha gustado expresar mis emociones a través de los cuentos (miedo)*. Ítem 2 del Cuestionario Fractalmente emocionados Cartagena (2017).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	11,1	11,1	11,1
	2	6	33,3	33,3	44,4
	3	7	38,9	38,9	83,3
	4	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Fuente: original de la autora.

Tabla 4. *Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través del arte y la literatura*. Ítem 3 Fractalmente emocionados Cartagena (2017).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	5,6	5,6	5,6
	3	9	50,0	50,0	55,6
	4	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Fuente: original de la autora.

Tabla 5. *Me ha gustado expresar mis emociones a través de los cuentos (miedo)*. Ítem 2 del Cuestionario Fractalmente emocionados Murcia (2017).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	poco	1	6,7	6,7	6,7
	bastante	9	60,0	60,0	66,7
	mucho	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Fuente: original de la autora.

Tabla 6. *Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través del arte y la literatura*. Ítem 3 del Cuestionario Fractalmente emocionados Murcia (2017).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido poco	1	6,7	6,7	6,7
bastante	3	20,0	20,0	26,7
mucho	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: original de la autora.

Tabla 7. *Me ha gustado contar lo aprendido*. Ítem 5 del Cuestionario Fractalmente emocionados Murcia (2017).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido poco	1	6,7	6,7	6,7
bastante	3	20,0	20,0	26,7
mucho	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: original de la autora.

Ante los ítems *Me ha gustado expresar mis emociones a través de los cuentos (miedo)*, *Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través del arte y la literatura* y *Me ha gustado contar lo aprendido*, se desprende que el alumnado muestra una actitud receptiva y positiva en relación con estas cuestiones. El 93,33% del alumnado encuestado valora altamente la actividad de expresar sus emociones, el miedo, a través de la realización de un cuento. Con un total de 93,3% el alumnado valora positivamente la utilización de una metodología interdisciplinar, trabajando las matemáticas a través del arte y la literatura. Tras la realización del primer taller, se valora contemplar un tercer ítem, el cual se recoge en la Tabla 7, donde se recaba la experiencia del alumnado al contar lo aprendido durante el taller, teniendo que exponer una vez más sus miedos a un público más numeroso. Se alcanza una valoración del 93,3% de respuestas positivas sobre la realización de esta experiencia.

En el ítem *¿Qué actividades te han gustado más y por qué?* se desprende, de los 12 cuestionarios que extraen las respuestas de alumnado de Cartagena y de los 15 cuestionarios recopilados de respuestas realizadas por el alumnado de Murcia, que la mayoría ha disfrutado de las actividades realizadas y en concreto tres alumnos de Murcia valoraron la creación del cuento, mientras en Cartagena uno de ellos señala el cuento como la actividad más interesante.

Tabla 8. Ante la pregunta ¿Qué actividades te han gustado más y por qué? Alumnado de Cartagena y Murcia (2017).

Cartagena	Murcia
Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos porque es mi territorio	Hacer el cuento porque me gusta mucho el tema de las emociones
Me ha gustado conocer más conceptos matemáticos porque me gustan las matemáticas	El libro
Me ha gustado más trabajar los conceptos matemáticos porque nunca lo he visto desde ese punto de vista	El cuento porque me gusta inventármelo
Hacer el cuento porque me gusta escribir	Hacer los puntos con los hilos
Todas porque eran muy entretenidas	El stop motion porque era nuevo para mi
Experimentar	El stop motion porque ha quedado muy chulo
La exposición	El fractal de madera porque me gustan las manualidades
El móvil porque parecen que están volando	Las maquetas de los fractales y el stop motion porque no lo había hecho nunca
Trabajar con distintos materiales	Los hilos y el folio porque es muy diver
El móvil porque me gustó trabajar la madera y con Marco	La obra de Fred Sandback porque he expresado sentimientos y emociones
El recreo porque juego	El stop motion
Jugar con mis amigos porque son muy divertidos	Lo de la tela porque me ha parecido interesante
	Lo del stop motion porque hacer con líneas/puntos/fractales un video mola mucho
	El video porque estábamos muy concentrados
	No especifica ninguna actividad

Fuente: original de la autora.

Tabla 9. Ante la pregunta ¿Qué actividades te han gustado menos y por qué? Alumnado de Cartagena y Murcia (2017).

Cartagena	Murcia
me ha gustado menos escuchar los miedos de los demás porque me los pegan	La caja porque no se me ocurría nada
expresar lo que me da miedo	Ninguna me ha gustado menos porque me ha encantado
expresar mis miedos porque me da vergüenza	Ninguna
la de expresar mis emociones	Ninguna
expresar lo que me da miedo	Me ha gustado todo
No lo se porque me han encantado todas	El moaré porque era un poco aburrido
Hacer nudos porque me estreso	Nada
La exposición	Explicaciones porque son aburridas

El libro: no me gusta escribir	Todas las restantes
El traje, porque como llegué tarde no supe qué hacer	Ninguna
La exposición por el montaje	El stop motion
Los trajes	Los murales porque era muy grande
	Ninguna
	Lo de las líneas porque me resultaba un poco aburrido
	La caja porque no presenta nada para mí.

Fuente: original de la autora.

Atendiendo a las respuestas originadas tras la pregunta ¿Qué actividades te han gustado menos y por qué?, se observa que un número importante de alumnos del taller realizado en Cartagena muestra una actitud crítica a la hora de expresar sus emociones, mientras que en el taller realizado en Murcia las respuestas del alumnado no mostraron ninguna actitud negativa al respecto.

Análisis comparativo

Un dato muy significativo que se desprende de los cuestionarios obtenidos es la valoración tan diferente y opuesta que hace el alumnado de ambos grupos en relación con la expresión de sus miedos a través del álbum ilustrado. Mientras que el alumnado del taller realizado en Cartagena, se le pidió que abordaran sus miedos a través de algún elemento matemático, pero ante la dificultad que presentaron, se adaptó dicho miedo a aquellos personajes que desearan, obteniendo así un solo alumno capaz de representar el miedo a través de las matemáticas, los números; al alumnado del taller llevado a cabo en Murcia, se le planteó la misma actividad pero ellos debían unir la geometría con algún miedo, ya fuese un miedo propio o cualquier miedo que dicho elemento matemático pudiese tener. Dichos resultados son rescatados de las Tablas 3 y 5 en relación al ítem *Me ha gustado expresar mis emociones a través de la cuentos (miedo)* y de las Tablas 8 y 9 donde se recogen las actividades que más y menos han gustado al alumnado de ambos talleres. En éstas últimas se observa que: cuatro alumnos del taller de Cartagena exponen explícitamente que no le gustó expresar sus emociones, a uno no le gustó realizar el cuento porque no le gusta escribir y uno que, en contraposición, expone que le gustó realizar el cuento; algo que no ocurre en el taller desarrollado en Murcia pues ningún alumno expone desinterés por expresar sus emociones o realizar cuentos y tres alumnos manifiestan su interés por crear cuentos. Algo que también queda reflejado en las Tablas 3 y 5 donde el 44,4% de los discentes entrevistados en el taller de Cartagena responde negativamente a la expresión de las emociones frente al 6,7% del alumnado del taller realizado en Murcia.

En el segundo ítem, *Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través del arte y la literatura*, ambos grupos valoran positivamente el trabajo globalizado donde se atiende principalmente a la geometría a través de la literatura y el arte. Esto queda reflejado en la Tabla 4 y 6, así como en los

comentarios de la Tabla 8 donde un alumno afirma que le ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través de este punto vista, algo que reconoce nunca había hecho.

Atendiendo al ítem *Me ha gustado contar lo aprendido*, la diferenciación está reñida porque en el taller realizado en Murcia, se consideró oportuno añadir esta cuestión para recabar información sobre la exposición, pues esto refleja por un lado una comprensión del trabajo desarrollado que luego deben exponer a las familias, y una actitud valiente ante la exposición oral teniendo que, entre otros, afrontar de nuevo la exposición de sus miedos, plasmados en los álbumes ilustrados, al público allí presente.

Asimismo, apreciamos una mejora considerable en las creaciones del alumnado originado por los cambios generados en el segundo taller. Si observamos detalladamente las variables de las Figuras 15 y 16, se desprende lo siguiente. En *Imagen aporta información que no aparece en el texto*, encontramos que un 75% en los álbumes creados por el alumnado de Cartagena introduce imágenes que enriquecen la historia, mientras las creaciones realizadas por el alumnado de Murcia reflejan un 83,3%. En *Texto aporta información que no aparece en la imagen*, encontramos en ambos talleres que el alumnado aporta información diferente resultando el 100%. En *Utiliza diferentes tipografías en función de las necesidades de su creación*, los hallazgos reflejan que en el taller realizado en Cartagena sólo el 12,5% introduce tipografías diversas, mientras que en el taller realizado en Murcia encontramos un 33,3%. En *Introduce elementos emocionales relevantes*, el alumnado de ambos talleres añade aspectos emocionales en sus creaciones, en concreto el miedo. En *Utiliza elementos matemáticos como protagonistas*, se observa una diferencia importante pues en los álbumes ilustrados creados por el alumnado del taller de Cartagena sólo el 6,25% introduce algún personaje matemático como elemento protagonista mientras que el 100% del alumnado del taller de Murcia sí los incorpora. Y en *Introduce la tercera dimensión en su creación*, resulta que en el 12,5% de los álbumes ilustrados creados en Cartagena sí aparece la tercera dimensión frente al 33,3% de los álbumes ilustrados del taller de Murcia.

El contraste que se observa entre datos recogidos en las diferentes tablas y figuras refleja el proceso de las actividades y su recepción por parte del alumnado. Un dato muy significativo que se desprende de los cuestionarios obtenidos es la valoración tan diferente y opuesta que hace el alumnado de ambos grupos en relación con la expresión de sus miedos a través del álbum ilustrado. Mientras que al alumnado del taller realizado en Cartagena, se le pidió que abordaran sus miedos a través de algún elemento matemático, pero ante la dificultad que presentaron, se adaptó dicho miedo a aquellos personajes que desearan, obteniendo así un solo alumno capaz de representar el miedo a través de las matemáticas, los números; al alumnado del taller llevado a cabo en Murcia, se le planteó la misma actividad pero ellos debían unir la geometría con algún miedo, ya fuese un miedo propio o cualquier miedo que dicho elemento matemático pudiese tener.

En el segundo ítem, *Me ha gustado trabajar conceptos matemáticos a través del arte y la literatura*, ambos grupos valoran positivamente el trabajo globalizado donde se atiende a la geometría a través de la literatura y el arte.

Atendiendo al ítem *Me ha gustado contar lo aprendido*, la diferenciación está reñida porque en el taller realizado en Murcia, se consideró oportuno añadir esta cuestión para recabar información sobre la exposición, pues esto refleja por un lado una comprensión del trabajo desarrollado que luego deben exponer a las familias, y una actitud valiente ante la exposición oral.

Discusión y conclusiones

La comprensión lectora y comprensión de una imagen requiere una educación temprana que nos permita comprender nuestro entorno. Comprender un texto o una imagen nos permite acceder al conocimiento, nos hace críticos. Pero existen escalas de comprensión que van más allá de entender un texto o una imagen, pues cuando se entiende un concepto o una idea, el escritor/ilustrador es capaz de utilizarla y/o trasmitirla. Esto ocurre con el lenguaje visual y escrito, una vez comprendemos el lenguaje y nos educamos en la imagen, somos capaces de utilizar lenguajes y códigos de forma consciente o inconsciente.

Este taller ha permitido abordar ambos lenguajes con el propósito de educar al alumnado tanto en el lenguaje escrito como visual, pero además ha servido para utilizarlo como vehículo para expresar sus emociones, concretamente, del miedo. Entre los miedos a los que se enfrentaba el alumnado, encontramos: la muerte, el fracaso, la soledad, las pesadillas, sentirse diferentes... Por ello debemos escuchar y trabajar esta emoción, para analizar y desde aquí afrontar los miedos, pues estos no deben paralizarnos.

Los datos obtenidos indican cómo el alumnado adquiere códigos del lenguaje verbal y de la imagen, los cuales introduce en sus álbumes ilustrados; mantiene una actitud positiva de las metodologías interdisciplinares pues valoran el trabajo desde aquella área que les estimula; y responden de forma positiva o negativa según cómo se plantea el trabajo donde expresar sus emociones.

Atendiendo a este último dato, se hace palpable la disonancia obtenida en los resultados de los cuestionarios en relación a la expresión de sus miedos, evidenciando la importancia de atender al cómo. El alumnado se siente avergonzado e incluso violento ante la exposición de sus miedos al resto de compañeros, algo que no parece importar cuando se les invita a crear una historia donde el miedo es asignado a otros elementos, en este caso a elementos matemáticos, pues de forma inconsciente cada alumno y alumna vuelca en él sus sentimientos. Por ello a través de esta investigación, observamos la adaptación y búsqueda de soluciones por parte del docente para abordar determinados temas que pueden ser rechazados por el alumnado.

Esta investigación nos abre una puerta hacia un trabajo más consciente, predispuesto a buscar modos de trabajar determinadas emociones que puedan resultar más difíciles de expresar. Además, se presenta un interés por atender de forma más amplia el trabajo de la expresión plástica, pues existe una carencia clara en el uso de técnicas artísticas que enriquecerían la ilustración del alumnado.

Por otro lado, el método interdisciplinar nos ha permitido afianzar, adquirir y profundizar sobre diversos contenidos matemáticos de forma creativa, favoreciendo así el acercamiento a contenidos que, a veces, pueden parecer menos atractivos.

Ante la dificultad de utilizar diversos códigos tanto desde el punto de vista de la interpretación como desde el de la creación, debido a la multiplicidad de opciones que produce su intertextualidad, tanto por los textos como por los estilos narrativos o de imágenes, colores, tipografías que presenta... Educar en este sentido enriquece y favorece el aprendizaje de los lenguajes utilizados.

En definitiva, las diferencias encontradas en esta investigación, resultantes de las respuestas de ambos grupos, nos aportan información relevante despertando así nuestro interés por llevar a cabo nuevas experiencias con grupos diversos que arrojen más luz sobre lo expuesto y permitan reformular y mejorar la propuesta para futuras intervenciones.

Existe una dificultad de utilizar dos códigos diferentes tanto desde el punto de vista de la interpretación como desde el de la creación, debido a la multiplicidad de opciones que produce su intertextualidad, tanto por los textos como por los estilos narrativos o de imágenes, colores, tipografías que presenta... Educar en este sentido enriquece y favorece el aprendizaje de ambos lenguajes, tanto en la lectura como en la realización de sus creaciones (escritas o plásticas).

Referencias

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Barnés, H. G. (4 de junio de 2018). Entrevista con Walter Isaacson. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-06-04/walter-isacson-leonardo-da-vinci_1573745/
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Bosch, E. (2007) Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25–46. Recuperado de: https://somiar.files.wordpress.com/2011/07/2007_bosch_haciadefinicionalbum_pet.pdf

- Carrasco, P. (2009). *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Carrol, L. (2004). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Editorial Siruela.
- Eisner, W.E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades (2008). *Talleres de Enriquecimiento Extracurricular: una respuesta educativa al Alumnado de Altas Capacidades*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: http://diversidad.murciaeduca.es/altascapacidades/docs/talleres_enriquecimiento2008.pdf
- Fischer, E. (2001). *La necesidad del arte*. Barcelona: Ediciones Península.
- Garzo, G.M. (2013). *Una casa de palabras. En torno a los cuentos maravillosos*. México D.F.: Editorial Océano Travesía.
- Gombrich, E.H. (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*. Madrid: Editorial Debate.
- Ibáñez, R. (2011). *La cuarta dimensión. ¿Es nuestro universo la sombra de otro?* Barcelona: Editorial RBA.
- Lowenfeld V. y Lambert W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Colombia: Editorial Kapelusz.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Munari, B. (2012). *En la noche oscura*. Mantua: Corraini Edizione.
- Navarro, T. (2010). *La rebelión de las formas*. Murcia: Puntodepapel.
- Navarro, T. (2015). *El museo del cuento. Un modelo interdisciplinar e intertextual del espacio creativo entre el arte y la literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Navarro, V. (2015). *Un laboratorio artístico-matemático a través de la literatura. Una investigación hipertextual en Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Navarro, V. (2012). *Menudo punto*. Murcia: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, V. (2013). *Instalación menudo punto*. Murcia. Recuperado de: <https://www.puntodepapel.es/exposiciones-2/>
- Navarro, V. (2013a). *Laboratorio menudo punto*. Murcia. Recuperado de: <https://www.puntodepapel.es/laboratorio-menudo-punto/>

Navarro, V. (2017). *Taller Fractalmente emocionados*. Murcia. Recuperado de: <https://www.puntodepapel.es/laboratorio-fractalmente-emocionados-murcia/>

Navarro, V. (2017). *Taller Fractalmente emocionados*. Cartagena. Recuperado de: <https://www.puntodepapel.es/laboratorio-fractalmente-emocionados/>

Navarro, V. (2017). *Exposición Pulifra*. Murcia. Recuperado de: <https://www.puntodepapel.es/exposicion-pulifra-punto-lineafractal/>

Navarro, V. (2017a). *Exposición Fractalmente emocionados*. Cartagena. Recuperado de: <https://www.puntodepapel.es/exposicion-fractalmente-emocionados/>

Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Ricart, M. (2007). Avances en la investigación sobre el álbum. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 210, 58–59.

Robinson, K. (2010). La revolución del aprendizaje. En *Conferencia Oficial de TED*. Conferencia llevada a cabo en Longbeach, California en 2010. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution#t-13498

Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionesales y conocimiento literario* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Torrance, E.P. y Myers, R.E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Editorial Santillana.

Para citar este artículo: Navarro Navarro, V. (2021). De la Comprensión a la expresión: una propuesta interdisciplinar (literatura, arte y matemáticas) para alumnado de altas capacidades. *Observar*, 15, 58–83.

Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes

Transforming education from the antiracism, the black feminisms and the African community through the Arts

Tiffany López-Ganet¹

Universidad de A Coruña

tiffany.lopez.ganet@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 8 de julio de 2021

Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2021

Resumen

En el presente artículo se comparte una investigación educativa basada en las artes en la que, a través de la incorporación de mi historia de vida como arteducadora negra en las aulas por medio de estrategias artísticas, se introducen discursos como el antirracismo, los feminismos negros o la realidad de la comunidad afro que pretenden transformar la educación. A través de una introspección personal generada a partir del visionado y edición de fotografías y vídeos del archivo doméstico, se crea una metodología IBA que conecta mis recuerdos y autopercepción con un discurso colectivo que extrapolo en forma de estrategias artísticas para contextos educativos. Después de haberla puesto en práctica en centros de educación secundaria de distintas partes del mundo (Canadá, India, Guinea Ecuatorial o España), se comparte en esta ocasión el taller realizado con el colectivo Afrogalegas en A Coruña (España).

Palabras clave: Investigación basada en las artes, educación artística, educación secundaria, pedagogías decoloniales, antirracismo, feminismos negros.

Abstract

In this article an Art-based Educational Research is shared using my life story as a black arteducator to transform education introducing discourses such as anti-racism, black feminisms or the reality of the African community. Through a personal introspection generated by the vision and edition of photographs and videos from my domestic album, an Art-based Research which connects my memories and self-perception with a collective discourse is created. These memories and reflections are extrapolated to develop artistic strategies for educational contexts. After having put it into practice in high schools from around the world (Canada, India, Equatorial Guinea or Spain), now we share the experience with the group Afrogalegas in A Coruña (Spain).

Keywords: Art-based Research, Art Education, Secondary Education, De-colonial Pedagogies, Antiracism, Black Feminisms.

¹ Correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación (UDC), Campus de Elviña. 15008 A Coruña, España.

Introducción

El punto de partida de esta investigación es mi propia historia y, dentro de ella, lo que más me ha marcado posiblemente en mi relación con los demás y con el mundo: ser negra en un entorno mayoritariamente blanco. He rescatado situaciones de mi vida en las que ser mujer negra y *bööbé* –pueblo autóctono de la isla de Bioko, Guinea Ecuatorial– hija de la diáspora tuviera especial relevancia a través de una investigación autobiográfica, entendiendo que comprender mi propia realidad es una forma de llegar a comprender otras. Son vivencias que, aun siendo yo la protagonista, son comunes a todo un colectivo y/o extrapolables a otras situaciones y condiciones. Por consiguiente, partiendo de experiencias personales y enlazándolas con teorías feministas negras, decoloniales y antirracistas apoyadas en las artes y la educación como base de la investigación, se ahonda en estas realidades complejas para poder así construir un relato de la historia más amplio, y crecer como personas desde el empoderamiento y el autocuidado.

Se pretende, por tanto, acercar esa historia de vida de la arteducadora al alumnado por medio de estrategias artísticas en contextos educativos. Así, teoría y práctica se entrelazan irremediablemente en esta Investigación Educativa Basada en las Artes, en donde la autobiografía, el discurso teórico –creado desde esas situaciones personales pero apoyado en referencias bibliográficas y artísticas– y las prácticas artísticas se relacionan entre sí generando una realidad individual y colectiva en el aula y en la sociedad mucho más rica y compleja. Por ese punto de partida desde lo íntimo, una indagación identitaria –individual y colectiva–, a lo largo del texto se entrecruzan continuamente historias relatadas en primera persona con otras referencias teóricas decoloniales y afro-feministas.

En la Feria Internacional de Arte Contemporáneo de Madrid, ARCO 2016, me encontré con una imagen de una mujer peinándose con rabia y un texto al lado que acababa diciendo que el arte debía ser bello y las artistas debíamos ser bellas. Era parte de *Art must be beautiful, artist must be beautiful* de Marina Abramović, una video-performance de 1975 en la que la artista se peina de forma enérgica y violenta repitiendo sin cesar la frase que da título a la obra. Es impactante su forma de criticar la representación de la mujer en la cultura occidental. Pasaban los segundos y minutos y yo solo podía pensar en la de peines que rompería si hiciera eso, en la de pocas mujeres negras artistas que conocía fuera del ámbito musical y en lo difícil que es adaptarse a ese canon de belleza sin poner en riesgo la salud. Por suerte, según ha ido avanzando la investigación, he conocido el trabajo de artistas referentes negras en las que verme reflejada, como es el caso de Angelica Dass y su obra *Desenredo* (Figura 2).

A través de un acto tan común y reivindicativo como es preparar mi afro, se produce una introspección personal motor de toda la investigación: una performance de lo cotidiano en forma de vídeo (Figura 1). Una rutina que me permite reflexionar una y otra vez acerca de quién soy yo. Me enfrentaba sola a esa melena que me acompañaba desde siempre y, sin embargo, desconocía tanto. El

trabajo nace de la mano del pelo y de la piel: lo visible; pero acaba llevándome a descubrir lo invisible de la negritud: esa identidad, historia colectiva, hermanamiento, pertenencia, espiritualidad y ancestralidad, que nos conecta a toda África y a la diáspora. Mi memoria individual se suma a la memoria colectiva; cada una de nuestras historias individuales refuerza una historia colectiva silenciada.



Figura 1. Fotograma del vídeo *Así peinaba, así, así*. <https://www.youtube.com/watch?v=leVdWV1AduQ>

Fuente: original de la autora.

Figura 2. Fotograma del vídeo *Desenredo*. Fuente: Angélica Dass (2003). <https://angelica-dass.com/es/fotografia/desenredo/>

De todas las posibles herramientas de trabajo, esta investigación se apoya en las artes. De todos los espacios para generar un cambio, esta investigación se centra en el contexto educativo. Y de todos los motores de la investigación, este trabajo toma la historia de vida de una arteducadora negra como punto de partida. He querido acercar mi historia, compartirla con el alumnado, generar conciencia a partir de ella y sentir sus impresiones y reflexiones. Lo orgánico y versátil de mis vivencias hace de esta investigación una posible referencia: lo íntimo del archivo fotográfico doméstico, mi exploración a través de la cámara, los viajes de regreso al origen (Bioko, Guinea Ecuatorial), cada intervención en el aula (en A Coruña, Ottawa, Anantapur y Malabo) y la construcción de un discurso a partir de todo lo que me envolvía.

Antecedentes: raza, género y su intersección

Esta investigación bebe del trabajo de personas que ponen raza, género, cultura y poder en el centro desde la crítica constructiva, y recurren a sus herramientas para contar su historia y conectarnos a nivel colectivo. Gracias al afrofeminismo y los espacios de diálogos que ha generado este, se han visibilizado y colectivizado conceptos tales como: silenciamiento, invisibilidad, falta de referentes de calidad, soledad de la mujer negra, sistema de privilegios, mimetización, empoderamiento, mirada paternalista, sociedad hegemónica, sororidad, colorismo, estereotipos, racismo o machismo estructural, entre tantos otros. Son situaciones en las que se cruzan diferentes tipos de opresión como son el machismo y el racismo, realidad acuñada como interseccionalidad por Kimberlé Crenshaw (1989). La jurista afroamericana recurrió al término para definir el complejo sistema de estructuras de opresión en el que raza y género interactúan generando también complejas formas de discriminación (Cubillos, 2015).



Figura 3. *Mirror, mirror*. Fuente: Alison Saar (2014). <https://www.tmastore.org/030824.html>

Para entender las necesidades de las mujeres y ganar conciencia sobre lo que nos rodea, el feminismo negro entiende su construcción desde nuestras historias vitales, afirma Antoniette Torres, creadora de la plataforma Afroféminas. Pero resulta que nuestras historias vitales nos llevan a muchas formas distintas de entender el feminismo, la vida y el mundo. Por lo tanto, habría tantos feminismos como historias de vida en las que verse reflejadas, como muestra la obra *Mirror, mirror* de la artista Alison Saar (Figura 3). Y así lo he ido descubriendo con los años: *motherism* (maternalismo), de Catherine Acholonu; *womanism* (mujerismo), de Alice Walker; *stiwanimismo*, de Molarra Ogundipe-Leslie; negofeminismo de Obioma Nnaemeka; hembrismo, de Chioma Opara; o feminismo de caracol, de Akachi Adimora-Ezaigbo. Para las mujeres negras es realmente importante que el feminismo esté próximo a la comunidad negra y su idiosincrasia; es por ello que una de nuestras referencias principales son nuestras abuelas y madres (Sipi, 2018). Así lo muestra la obra *Nne* (madre) de la serie *mammywater* de la artista Chioma Ebinama, que nos conecta con la idea de maternidad, de origen y de concepción del mundo y de la vida para muchos pueblos africanos (Figuras 4 y 5).



Figuras 4 y 5. *Nne* (mother) de la serie *mammywater*. Fuente: Chioma Ebinama (2019). <https://www.chiomaebinama.com/mammywater>

Poner nuestras historias de vida en el centro de la investigación y trabajar con todas las intersecciones de nuestras realidades hace nuestra búsqueda y análisis algo orgánico, carnal y vital. Pero, además de autobiográfico, es una acción política, que en mi caso llevo a cabo en el plano académico y por medio de las artes. Stuart Hall, en su obra *El triángulo funesto. Raza, etnia y nación* (2019), cuestiona y desestabiliza conceptos que, en mi caso, se habían trabado, ayudándome de esta manera su trabajo a reflexionar y retomar la investigación. El autor afirma que las divisiones binarias del discurso racial se pueden entender como un sistema de defensa cuando los propios grupos oprimidos invierten las categorías que les oprimen como acto autoliberador que defiende un orgullo racial y/o étnico, algo que le intriga.

El reconocimiento político y la celebración cultural de la diferencia de los años sesenta y setenta supone una ruptura radical en el discurso, reconfigurando la diferencia cultural como un punto positivo de la identidad e identificación, que se instala en el discurso antirracista y anticolonial. Los discursos de los sistemas de clasificación racistas y los de los que se oponen a estos funcionan a menudo de la misma forma: esencializando la raza, asegura Hall. “Las simplificaciones del racismo, que se esfuerzan por polarizar y separar, enmascaran la profundidad en la que nuestras historias y culturas siempre se han entrelazado e interpenetrado, lo absolutamente necesario que es el otro para nuestro propio sentido de identidad” (p. 74).

En ese sentido, es interesante, si no necesario, analizar el papel de las artes y la Educación Artística tanto a nivel individual –usándolas para la autoexploración, autorreflexión y autorrepresentación–, como a nivel colectivo, como forma de intercambio, de relación y conexión.

Evolución del proceso investigador

En una investigación autobiográfica como la que comparto, no es fácil clasificar las distintas fases que organizan la búsqueda; sin embargo, sí ha habido cuatro etapas lo suficientemente fuertes como para mantenerse de una forma constante en períodos más largos y con el peso suficiente

como para protagonizar cuatro formas clave de enfrentarme a mi propia búsqueda. Estas están protagonizadas por una importante transición desde la soledad inicial al abrazo de una historia colectiva llena de referencias y apoyo en comunidad; una indagación que parte de lo introspectivo y desemboca en lo colectivo, acercándonos a la autoaceptación, el empoderamiento y la conciencia social.

En este artículo me centro en el paso de esa primera etapa protagonizada por la soledad y la culpa a la segunda caracterizada por el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el empoderamiento que eso conlleva. Los primeros recuerdos muestran cómo me percibía al identificarme como “la única marrón” de la clase, cómo rechazaba quien era al rechazar mi propio cabello afro, hablan de endorracismo al no querer que el resto viera proximidad entre el Rey Mago Baltasar y yo, y muestra la complejidad del sentido de pertenencia cuando no se me puede percibir como gallega al vestir el traje tradicional (Figura 6).



Figuras 6. Composición con los microrrelatos de la primera etapa de investigación.
Fuente: original de la autora.

En esta primera fase de la investigación recurría al pasado como si ese tipo de situaciones llenas de racismo solo ocurrieran en mi infancia. Me percibía de pequeña como indefensa, entendía que me faltaba fuerza, autoestima y confianza, y me culpaba. Una vez pasada esa etapa, percibo que mi posicionamiento al recuperar esos recuerdos por medio de las artes da a entender que mientras los comparto ya lo tengo todo claro, cuento con las herramientas necesarias para enfrentarme a

esos episodios racistas y nunca los viviría como lo hice años atrás. Sin embargo, poco a poco han ido saliendo muchos más recuerdos: cada trocito de memoria plasmado es un acercamiento a mi historia y una forma de entender mejor la del resto, un aprendizaje.

Sentirse parte de una comunidad y escuchar otras voces que contaban vivencias parecidas a las mías fue el salto a esa segunda parte de la investigación. Conocer otras historias me hizo sacar algunos de los recuerdos que guardaba más al fondo. En la segunda etapa bebo de la comunidad, del antirracismo y del afrofeminismo. Paso de centrar mis esfuerzos en adaptar mi historia en forma de anécdotas para que el resto la entienda, a ir más allá, conectarlas y verlas de forma colectiva. Paso de la primera persona de singular a la de plural. Me veo reconocida en tantas historias que dejo de sentirme sola. Y es que, como afirma Freire (1970), “¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (p. 26). Parto de un autoconocimiento que más que aislarme, me acerca al resto y genera en mí una conciencia colectiva. Lejos de suponer un riesgo de ruptura de lucha y comunidad, que esta investigación hable en primera persona es una forma de sumar una historia individual más a la colectiva; algo que hacen artistas como Rubén H. Bermúdez, Adrien Piper o Agnes Essonti (Figuras 7, 8 y 9).

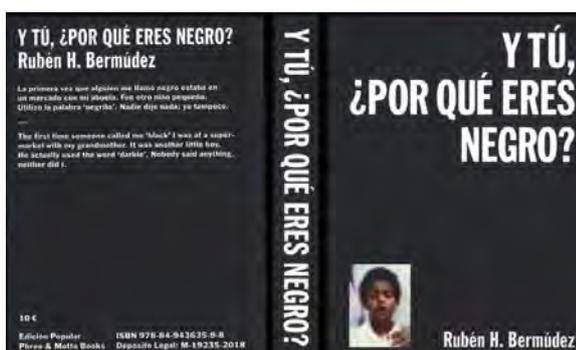


Figura 7. *¿Y tú, por qué eres negro?* Fuente: Rubén H. Bermúdez (2018). <https://www.rubenhbermudez.com/y-tu-por-que-eres-negro-and-you-why-are-you-black>



Figura 8 (izquierda). *Catalysis III*. Fuente: Adrian Piper (1970). <https://elephant.art/nathan-ma-on-adrian-pipers-catalysis/>

Figura 9 (derecha). *Nyango*. Fuente: Agnes Essonti (2020). <https://cargocollective.com/essonti/Nyango>

Descubriendo una historia colectiva desde la mía propia

¿Que cómo me identifico? Me dijeron que era mulata, y así me definí hasta no hace tantos años. Después descubrí lo que escondía y abandoné el término. Entonces pasé a ser negra. Conocí a mucha gente parecida a mí, éramos afrodescendientes. Para muchos, los que estamos en el limbo no somos negros auténticos, tampoco africanos. ¿Afroespañola?, ¿afrogalega? Entre mi gente puedo ser solo Tiffany. O Ebebe, mi nombre bubi.

Cómo me veo en función de cómo me ven, eso es lo que muestran los primeros recuerdos. Sin embargo, según va avanzando la investigación, me centro en cómo se dirige el otro a mí y profundizo en lo delicado: el paso de niña a mujer. Los recuerdos visuales pasan a contar situaciones tan duras como que se me identifique como cuidadora de mi abuela (Figura 10) y nunca su nieta o prostituta al ir por la calle con mi padre, y nunca su hija (Figura 11). Ya tenía fichados los recuerdos en mi memoria, pero no los saqué a la luz y trabajé sobre ellos hasta que conocí a otras hermanas y hermanos de la comunidad negra en España y en Galicia. Empecé a seguirles por redes sociales, a asistir a eventos en los que lo afro estaba en el centro, a construir amistades negras, a leer sus trabajos y a hacer un ejercicio grande de deconstrucción.



Figura 10 (izquierda). *Abuela cuidándome a mí*. Fuente: archivo doméstico familiar (1990).

Figura 11 (derecha). *Papá y yo en la finca*. Fuente: archivo doméstico familiar (1990).

Todo lo que yo había vivido, les había pasado a ellos también. Me identificaba con sus historias, esas que nunca había escuchado en el colegio, instituto, ni universidad. Me sentía cómoda. Ese es el espacio seguro del que tanto se hablaba. La sensación que me provocaban las situaciones contadas en los microrrelatos no era mi culpa, era del racismo, que parece que nunca termina. Los racismos son dinámicos, cuando se agota una de sus formas se reinventa y adapta volviendo a aparecer de una forma más sutil que podamos tolerar y a la que nos podamos adaptar.

¿Quiero formar parte del sistema, cambiarlo, destruirlo o huir de él? Pasé, entonces, de ver las vivencias que recojo en la investigación como anécdotas aisladas y centrar la atención en mí a entenderlas como situaciones de humillación comunes a toda una parte de la población y ver el

papel que asume también lo que nos rodea. Las autobiografías espontáneas que comparto tienen mucho que ver con los episodios de racismo cotidiano de los que habla Grada Kilomba (2019) en su obra *Memórias da plantação*.

El racismo cotidiano no es un episodio violento en la biografía de un individuo, como generalmente se piensa –algo que “puede haber sucedido una o dos veces”–, sino una acumulación de episodios violentos que demuestran, al mismo tiempo, un patrón histórico de abusos raciales donde se cuentan los horrores de la violencia racista, y también las memorias colectivas del trauma colonial. (Kilomba, 2019, p. 239)

La autora describe el racismo cotidiano como “todo el vocabulario, discursos, imágenes, gestos, acciones y miradas que posicionan al *sujeto negro* y a las POC como ‘Otras/os’ –la diferencia contra la que se mide el *sujeto blanco*” (p. 80). “POC,” “people of color” o “person of color” es un término utilizado para describir a las personas no-blancas en Estados Unidos. Esto incluye a la población afroamericana, latina, asiática, nativa americana o multirracial. El término enfatiza el racismo vivido por esas comunidades. Señala que es *cotidiano* porque las vivencias racistas de las personas negras no son puntuales, únicas, ni aisladas. Se trata de un patrón continuo de abuso que se repite a lo largo de nuestra vida: en el supermercado, en comidas familiares, en el bus, en fiestas, sola en la calle o entre amigas y amigos.

Por mucho que trate de empoderarme, aumentar mi autoestima y no creerme lo que me dicen, cada vez que se produce una experiencia de este tipo, me recuerdan que soy la *otra*. Si soy la *otra*, no soy yo, negándonos de esta forma el derecho a existir como igual. Yo no era consciente de nada de esto que presento, me había creído la historia como me la habían contado. Pensaba simplemente que mis experiencias eran “cosas que me pasaban a mí por ser la única y diferente”. La otredad de las personas negras se manifiesta siguiendo un patrón prácticamente igual sea quien sea la persona y el lugar del mundo en el que esté; lo vivimos todas y sin embargo siguen viéndose como casos aislados.

“Fantasías coloniales”: así denomina Kilomba (2019) a todas esas ocurrencias del resto sobre nosotros. Y es que esta realidad racista a la que nos enfrentamos es una “experiencia que envuelve una memoria histórica de opresión racial, esclavitud y colonización” (p. 87). No son aisladas ni creadas fuera de un contexto, sino que se repiten una y otra vez adaptándose a cada realidad, pero siguiendo una línea común que viene de muy atrás y, sin embargo, parece que arrastra el olvido o la indiferencia, como muestra la obra *Easy for Who to Say* de la artista Lorna Simpson (Figura 12). Grada Kilomba (2019) organiza en cinco vertientes la caracterización que se hace de las personas negras:

- Infantilización: el sujeto negro como persona dependiente (niña/o o criada/o sexualizada/o) que no puede sobrevivir sin la señora o señor;
- Primitivización: el sujeto negro como incivilizado (bárbaro, atrasado, básico o natural), está más próximo a la naturaleza;
- Descivilización: el sujeto negro como el *otro* violento y amenazador (criminal, sospechoso, peligroso), fuera de la ley;
- Animalización: el sujeto negro como el animal (salvaje, simio, mono, King Kong), otra forma de humanidad;
- Erotización: el sujeto negro como el hipersexualizado, con un apetito sexual violento: la prostituta, el proxeneta, el violador, lo erótico y lo exótico.



Figura 12. *Easy for Who to Say*. Fuente: Lorna Simpson (1989). <https://lsimpsonstudio.com/photographic-works/1989>

El privilegio de contar la historia

Con lo que estamos lidiando no es con cómo es el sujeto negro, sino con las fantasías blancas que determinan lo que la negritud debe ser; no nos representan a nosotros y nosotras, sino al imaginario blanco (Kilomba, 2019). “¡Mamá, mira ese negro, tengo miedo!’. ¡Miedo! ¡Miedo! Resulta que me temen” (Fanon, 2009, p. 113). Como afirma Bela-Lobedde (2018), por mucho que normalicemos que somos sujetos de desconfianza, no dejamos de sentir inseguridad. Nos intimidan, sentimos que intimidamos y nos recogemos.

“Tú existes. Tú importas. Tienes todo el derecho a llevar tu capucha y a poner la música tan fuerte como quieras. Tienes derecho a ser tú. Has de ser tú. Y no puedes nunca tener miedo a ser tú” (Coates, 2016, p. 148). Una consecuencia del hecho de estereotipar, posiblemente la más grave, es la interiorización que hacemos las personas negras de las imágenes negativas: tras ver una y otra vez las narrativas y visuales anti-negros, acabamos imitando algunas de las conductas y actitudes en las que se nos encierra (Knight, 2019). Como afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2018) “la consecuencia de un relato único es . . . privar a las personas de su dignidad” (p. 23).

Esa historia no contada (o contada a medias) le hace a la persona negra no contar con referentes de los que enorgullecerse y en los que verse reflejada, le hace incluso sentirse inferior a la persona blanca. Lo explica Kilomba (2019) al afirmar que el inconsciente colectivo de las personas negras parece estar pre-programado para la alienación en el mundo conceptual blanco: preparado para el trauma debido a las imágenes de la negritud poco realistas y nada gratificantes.

Reconocimiento en la comunidad

Veo el cartel de Afrogalegas de “No me llames negrita, llámame negra” en 2018, me siento identificada y me uno (Figura 13). Leo *¿Y tú, por qué eres negro?* (2018), me emociona cada página, busco a Rubén H. Bermúdez en redes sociales y me declaro su admiradora. Se organizan encuentros en los que lo afro está en el centro de la conversación y asisto ya sean en A Coruña, Santiago, León, Madrid, Lisboa u Ottawa. Me sumerjo en un mundo en el que me veo reflejada como nunca antes lo había hecho a través de libros, películas, performances, teatro, canciones, charlas y un sinfín de formatos.



Figura 13. *No me llames negrita, llámame negra*. Fuente: Afrogalegas (2018). <https://www.facebook.com/Afrogalegas/photos/377715336030642>

Existe un miedo aprensivo en el colonizador de cara a escuchar al sujeto colonial; si el colonizado habla, saldrán las otras verdades, esas negadas, reprimidas y guardadas como secretos: secretos como la esclavitud, el colonialismo y el racismo (Kilomba, 2019). Al compartir su historia, las personas forzadas a esa posición de otredad se están liberando de una carga que llevaban dentro, están dando un grito de ‘¡estoy aquí!’ y están llamando al resto a que se reconozcan y se unan. Juntarse es sinónimo de aunar fuerzas, reconocerse y buscar un cambio a nivel colectivo. Ya sea a desde el asociacionismo o cualquier otra forma de reunión, existe una continuidad como comunidad que muestra su poder desde el origen hasta la actualidad. En la organización de la diáspora africana y

su conexión con África reside el logro del cambio, todas las partes trabajando a la par. Y la educación y, en especial, la educación artística, tiene el poder de generar un cambio permitiendo ese reconocimiento y espacio para la creación y unión.

La educación artística como espacio para contar nuestras propias historias

El currículo y todo lo que sucede en el aula es un proceso, una especie de viaje que te acompaña a lo largo de muchos años, y puede ser un apoyo y un punto de referencia a lo largo de tu vida, una tortura que te separa del resto y de ti o todos los puntos intermedios entre las dos situaciones. Los esfuerzos del sistema educativo por favorecer el respeto y las buenas relaciones en el aula y fuera de ella se ponen en práctica a través de cada una de las personas que componen los equipos docentes y de lo que el alumnado recibe de ellas, de sus familias y lo que les rodea. La formación del profesorado no profundiza lo suficiente en reflexionar acerca de esa supuesta diversidad cultural, educación multicultural, interculturalidad en el aula y el opuesto “todos somos iguales” que muchas veces acaba queriendo ser la solución.

“La concepción que orienta a la educación como tarea de Estado, asume una visión de la realidad con objetivos determinados, que no siempre ofrecen respuestas a las necesidades y expectativas de sujetos y grupos sociales en contextos multiculturales” (Aguilar, 2013, p. 51). La diversidad debe estar a todos los niveles: en los contenidos del currículo, en el profesorado, en las historias compartidas del alumnado y en los referentes. Desai (2019) recuerda que debemos incluir a artistas afro para que dejen de ser invisibles en el currículum, entendiendo que “al revisar la obra de artistas negras/os el alumnado podrá conocer sus sentimientos, sus actitudes inconscientes y puede que hasta incomodarse con la diferencia que puedan sentir en sus cuerpos tras ese nuevo aprendizaje” (p. 1038).

Es esencial contemplar la diversidad en un sentido más amplio, reconstruyendo el discurso para así no limitarla a una visión etnicista y descontextualizada; de otra forma, se corre el riesgo de despojar a lo indígena de su dimensión contemporánea y diversa (Aguirre y Jiménez, 2009). Añado que no solo a lo indígena, sino que todas las personas nos beneficiamos de ser consideradas diversas, cambiantes, flexibles y llenas de historias y posibilidades. La percepción estanca y rígida que se plantea en muchos casos desde los currículos de los distintos sistemas educativos y, especialmente, desde las acciones en el aula, nos encasillan y nos despojan a todos de quiénes somos o podemos ser.

El paso por el sistema educativo debería ser una exploración del mundo: del externo y del interno. El problema está en solo mostrar una forma de ver el mundo que nos rodea y muy pocas opciones de acercarnos a lo largo de los años en la escuela al que tenemos dentro cada una. Las personas necesitamos expresarnos y acercarnos al resto de historias también a través de las emociones. Las artes son un espacio de trabajo idóneo para ello, siempre y cuando se entiendan de forma abierta,

flexible, heterogénea y realmente diversa. ¿Cuál es el papel de la Educación Artística en la concepción de lo bello? ¿Las artes enseñan a mirar?, ¿pueden enseñarnos a reconocernos?, ¿y a representarnos?, ¿pueden suponer un espacio de cuestionamiento, aprendizaje, reflexión y conciencia social?

A pesar de la crisis que vive la educación, para hooks (2017) el aula sigue siendo el espacio con las posibilidades más radicales dentro de la academia. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones esa potencialidad se ve rebajada, acotada a los contenidos curriculares, perdiendo la posibilidad de convertirse en un lugar de aprendizaje significativo y transformador. Como afirma la autora, “la academia no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar en el que el paraíso puede ser creado” (p. 273). Y destaca que el cambio está en la enseñanza que permita la transgresión: ese movimiento contra las fronteras y más allá de ellas será el que transforme la educación en una práctica de libertad.

Debido a la naturaleza dinámica del racismo, este se manifiesta en las vidas del alumnado –y de las nuestras– y en las aulas de múltiples y complejas formas. No hay estrategia antirracista que pueda funcionar siempre y en cualquier lugar, es por ello que el profesorado debe contar con recursos y conocimientos (Stanley, 2014). Eso demuestra que, posiblemente, la solución no esté tanto en estrategias antirracistas dentro del mismo funcionamiento del aula y del mismo sistema educativo, sino en un cambio más profundo.

De lo individual a lo colectivo: creando estrategias artísticas desde mi historia de vida

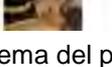
PROCESO INVESTIGADOR	RECUERDO VISUAL	RECREADO - MICRORRELATO	DISCURSO TEÓRICO	SISTEMA EDUCATIVO Y...	ESTRATEGIA EXTRAPOLADA
		¡SOY LA ÚNICA MARRÓN!	Diferencia e identidad	Diversidad	
	MI MADRE ES LA HIJA DEL REY BALTASAR	Migración		Historia	Dibujo del origen
	¡ENTONCES YO SOY LA NIETA!	Autopercepción		Racismo	Autorretrato en papel
	MI PELO ES MI OBJETO DE APEGO	Espacio seguro		Protección	Exploración con el espejo de apego
	MAMÁ, SOY FEA	Belleza		Referentes	Autorretrato sobre espejo
	CADELA DE PALLEIRO	Pureza		Exploración	Intercambio
	EBEBE (I)	Pertenencia		Búsqueda	Nombrar(nos)
	UNA NEGRITA BAILANDO GHALLEGHO!	Integración		Asimilación	Dónde encajamos
	MI TRIBU Y MI PARROQUIA	Territorialidad		Espacio	Instalación artística

Figura 14. Esquema del proceso investigador de la primera etapa. Fuente: original de la autora.

Cada uno de mis recuerdos visuales y correspondientes microrrelatos fueron el motor de un discurso que, junto con referencias bibliográficas y artísticas, me llevaban a crear la estrategia artística extrapolada para poner en práctica en las aulas (Figura 14): primero de la EASD Pablo Picasso de A Coruña con el alumnado del ciclo de Ilustración, después varios institutos de Ottawa (Canadá) como el Gloucester HS y el Glashan PS, profesorado en un congreso de la Universidad de Ottawa, el High School for Inclusive Education de Anantapur (India), un colegio de educación primaria de Oleiros (A Coruña) y otro en Malabo (Guinea Ecuatorial). Pero la puesta en práctica que comparto a continuación es, posiblemente, la más característica de la etapa de la investigación que comparto en este artículo: la transferencia de los avances directamente a la comunidad que abrazaba, Afrogalegas.

“Ahora hay muchas como tú”: una puesta en práctica con Afrogalegas

“Qué bien hablas español, ¿de dónde eres?” “Qué raro es tu pelo, ¿te peinas?” “Once, ocho, once” “Eres negra, pero eres muy guapa” “¡Pelocho!” “Ahora hay muchas como tú.” Tabúes. Estereotipación. Cosificación. Extrañeza. Exotificación. Mi historia, hasta entonces, siempre había sido diferente, curiosa y exótica. Nunca habían participado en mis acciones más personas de las que dicen que son como yo. Puse en práctica un taller artístico-educativo antirracista y autoidentitario para mujeres afrogalegas en un espacio en el que no solemos ser mayoría. ¿Qué hay detrás de cada identidad de este grupo de semejantes supuestamente homogéneo?



Figura 15. Muchas como yo. Fuente: original de la autora.

Una tarde de noviembre de 2018 tuvo lugar *Ahora hay muchas como tú*. Un taller artístico-educativo antirracista y autoidentitario para mujeres afrogalegas, en la biblioteca pública de la Sagrada Familia en A Coruña. El planteamiento era generar reflexión, autoaceptación y empoderamiento en las participantes tras la puesta en práctica de estrategias artísticas contemporáneas en un contexto educativo no formal con base en nuestras historias de vida como mujeres negras; recuperar nuestra historia usando las artes como herramienta. Cada una de las realidades de mis microrrelatos eran próximas a ellas –un colectivo de mujeres negras y afrodescendientes en Galicia–, todas habían

experimentado algo similar, sabían de lo que hablaba. En el plano de las raíces también: trabajaríamos y analizaríamos su influencia en la formación de nuestra identidad mediante estrategias artísticas.

Se planteó en la investigación una metodología que me permite pensarme, conectarme al resto y generar reflexión, y que me da las herramientas para pasar de la autoexploración a través de la foto y el vídeo a las acciones e intervenciones en Educación Artística. A través de ella comprendo qué hay detrás de esas vivencias que habían pasado desapercibidas o que había intentado olvidar; recreo esos recuerdos personales como punto de partida para un discurso que llegue al aula – espacio de educación formal o no formal– y me permita una reflexión a nivel colectivo. Comparto con el alumnado mi búsqueda, mi proceso, ponemos en práctica acciones artísticas y creamos entre todas y todos una instalación artística para hacer partícipes de alguna manera al resto. ¿Cuál sería mi posicionamiento al hablar de mí? ¿Cómo leería las demás historias cuando llevo la mía tatuada y de algún modo ha servido de precedente para que el alumnado compartiera la suya? La estructura del proceso investigador fue el siguiente:

1. **RECUERDO VISUAL RECREADO:** la investigación parte de la imagen en la memoria, que se recrea por medio de fotografía y collage
2. **MICRORRELATO:** el recuerdo visual va acompañado de la autobiografía espontánea que narra lo sucedido; un breve relato que dialoga con la imagen desde la sátira y el dolor
3. **LO INVISIBLE:** una parte fundamental de la investigación es la que no se ve, las realidades, emociones y sentimientos ocultos en la historia colectiva e íntima de la autora
4. **DISCURSO:** a través del análisis de temas surgidos desde el trabajo individual de los microrrelatos y los recuerdos visuales surge el discurso teórico que conecta con la historia colectiva
5. **REFERENTES:** se completa el trabajo de investigación con referencias bibliográficas y la obra de artistas contemporáneos, con los que conecta tanto el discurso teórico como las acciones de la puesta en práctica
6. **PUESTA EN PRÁCTICA:** comparto mi historia y el proceso investigador con el alumnado a partir de estrategias artísticas extrapoladas desde cada uno de los recuerdos personales
7. **REFLEXIÓN:** el acercamiento que provoca la acción y el trabajo de investigación invita a la reflexión tanto a nivel individual como a nivel colectivo generando una conexión de grupo, un aprendizaje y una conciencia social.

El trabajo personal que caracteriza el arranque de la investigación busca transformarse en estrategias artísticas para poner en práctica en contextos educativos, queriendo servir de herramienta para el alumnado y demás participantes del taller. En un intento de universalizar y hacer mi experiencia común a todos, extrapolo mis recuerdos para transformarlos en dinámicas artístico-educativas. La intervención en contextos educativos buscaba generar un cambio a partir de asumir el riesgo de

compartir mi historia. Arranco yo pero se suma el resto, compartiendo nuestras distintas realidades y dejando claro que hay tantas realidades como personas. Esto se consigue gracias a la empatía que provoca el acercar una parte personal mía al aula, el trabajo individual de reflexión del alumnado por medio de estrategias artísticas y la toma de conciencia colectiva y unión que genera la instalación artística final. La realidad de cada puesta en práctica es distinta y la aplicación de las estrategias artísticas se adapta al contexto que las envuelva.

La sesión comenzó por compartir el microrrelato que nos unía y protagonizaba la acción: “Ayer te vi por Coruña.” “Creo que te conozco, eres la dependienta de Zara.” “¿Eres tú la modelo de Multiópticas?” Ni iba por Coruña, ni trabajo en Zara, ni soy yo la del anuncio de gafas. “Ah, es que ahora hay muchas como tú” (Figura 15). Tras presentar el proyecto, hablamos de ese canon de belleza imposible a través de la comparativa entre la vídeo-performance de Marina Abramovic *Art must be beautiful. Artist must be beautiful* y la mía. Después, compartí con ellas los recuerdos visuales en forma de collage y los microrrelatos, creándose un diálogo importante al sentir que la curiosidad se convertía en empatía por haber vivido lo mismo en muchos casos.



Figura 16. Composición con imágenes de la puesta en práctica con AfroGalegas.
Fuente: original de la autora.

Sentadas en círculo, fuimos parándonos en cada imagen y recuerdo para llevar a cabo la acción correspondiente como es el caso de “Espejito, espejito mágico”, en el que trabajamos nuestra autopercepción y cómo nos ven a través del autorretrato sobre un espejo que trajeron ellas de casa y

que refleja ese espacio seguro que queremos que sea nuestro hogar. Tras contemplar nuestro reflejo, reflexionar y representarnos, nos los intercambiamos poniéndonos en la piel de la otra persona. De nuevo con el espejo de cada una, comentamos la importancia del nombre y de ser nombrada, de pertenecer al grupo; la reflexión final permitió que cada una alzara la voz para compartir cómo se sentía o dejarlo escrito en su espejo. Con todas las intervenciones, decidimos ocupar el espacio público que era esa biblioteca de A Coruña, quedándose nuestros espejos entre los libros para interactuar con quien llegara y contar, a nuestra manera, nuestra historia (Figura 16).

Conclusiones

Nos une algo más grande que nuestras diferencias, compartimos una historia. Nos convirtieron en una raza y nosotros hicimos de ello un pueblo (Coates, 2016). Algo que se demuestra en la unión vivida en el taller con Afrogalegas y en tantos encuentros de la comunidad Afro –como puede ser la creación colectiva de la película *A todos nos gusta el plátano*, del artista Rubén H. Bermúdez (Figura 17). Aunque, como afirma Memmi (1971), reivindicación y lucha del colonizado se nutre de los mismos valores, técnicas de pensamiento y métodos de combate del colonizador, la rebeldía y revolución la llevamos cada persona a su modo. En mi caso, y como se ha planteado tanto en la investigación como en las aulas, se busca el cambio desde ese respeto a la individualidad dentro de la comunidad. Aporta Nzambi (2019) algunas de sus propuestas para lograrlo: la búsqueda y el aprendizaje constante, la conexión con nuestros referentes y nuestro origen, la participación social –a nivel individual o colectivo–, la creación de espacios para el diálogo, el reconocimiento, el enriquecimiento mutuo y la perspectiva de futuro.



Figura 17. Fotograma de la película *A todos nos gusta el plátano*. Fuente: Rubén H. Bermúdez (2021). <http://www.otroscineseuropa.com/critica-de-a-todos-nos-gusta-el-platano-de-ruben-h-bermudez-aqui-y-alli/>

Las artes son el espacio que me funciona, que admite la incerteza, la duda, la ausencia de verdad absoluta y la convivencia con el conflicto. No tengo que definir lo indefinible ni posicionarme en base al resto. Puedo ser yo, y ser otra yo sin problema alguno. Son precisamente las artes las que me permiten unirme a la lucha. Explica Fanon (2009, p. 115) cómo, “yo decidí, como me era imposible

partir de un complejo innato, afirmarme en tanto que NEGRO. Como el otro dudaba en reconocermeme, no me quedaba más que una solución. Darme a conocer.” Darme a conocer como tal pero antes conocerme a mí misma ya que, como afirma el autor, “el blanco se equivocaba, yo no era un primitivo, ni tampoco un semihombre, yo pertenecía a una raza que, hacía dos mil años, trabajaba ya el oro y la plata.” (p. 124).



Figura 18. Fotografía de la exposición *Todos los tonos de la rabia* (MUSAC). Fuente: original de la autora.

La investigación se convierte así en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios a través de mi historia de vida y mi investigación, que no solo me sirve a mí, sino que también a quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo –como aquel en el que me miraba al desenredarme el pelo o esos en los que se ve reflejado el alumnado–, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto. Cada recuerdo ha sido el motor de una investigación exhaustiva que profundiza en conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo (Figura 18). Este trabajo supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación, pudiendo comprobarse en este caso las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas en Educación Artística.

Referencias

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única* (Trad C. Rodríguez Juiz). Barcelona: Literatura Random House.
- Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49–59.
- Aguirre, I. y Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 31–43). Madrid: Fundación Santillana.
- Bela-Lobedde, D. (2018). *Ser mujer negra en España*. Madrid: Plan B.
- Bermúdez, R.H. (2018). *Y tú, ¿por qué eres negro?* Madrid: PHREE+Motto.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics [Desmarginalizando la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina de la antidiscriminación, la teoría feminista y las políticas antirracistas]. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139–167.
- Coates, T. N. (2016). *Entre el mundo y yo* (Trad. J. Calvo Perales). Barcelona: Planeta. (Trabajo original publicado 2015).
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119–137.
- Desai, D. (2019). Cultural Diversity in Art Education [Diversidad cultural en Educación Artística]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1023–1043). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (Trad. P. Moleón Alonso, I. Álvarez Moreno, A. Users Martín). Madrid: Akal. (Trabajo original publicado 1952).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación* (Trad. E. Fernández-Renau). Madrid: Traficantes de Sueños. (Trabajo original publicado 2017).
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* [Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad] (Trad. M. Brandao Cipolla). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabajo original publicado 1994).
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Lisboa: Orfeu Negro.

- Knight, W. B. (2019). Black Image and Identity in the US Curriculum [Identidad y representación de lo negro en el currículo estadounidense]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1005–1021). Hoboken, NJ: Wiley.
- Memmi, A. (1971). *Retrato del colonizado* (Trad. C. Rodríguez Sartz). Madrid: Edicusa. (Trabajo original publicado 1957).
- Nzambi, A. (2019). Mujer, negroafricana y migrante: Desafíos, oportunidades y la necesidad de un cambio de narrativa. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 43–53). Valencia: United Minds.
- Sipi, R. (2018). *Mujeres africanas. Más allá del tópico de la jovialidad*. Barcelona: Ediciones Wanáfrica.
- Stanley, T. (2014). Antiracism Without Guarantees: A Framework for Rethinking Racisms in Schools [Antirracismo sin garantías: un marco para repensar racismos en las escuelas]. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 8(1), 4–19.

Para citar este artículo: López-Ganet, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. *Observar*, 15, 84–103.

**Reinventando la emblemática. Una experiencia didáctica interdisciplinar con adultos:
#emblemasXXI**

**Reinventing the emblematic. An interdisciplinary didactic experience with adults:
#emblemasXXI**

Sandra Peñasco González¹

Universidade da Coruña

sandra.pgonzalez@udc.es

Fecha de recepción del artículo: 13 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2021

Resumen

El presente artículo expone los resultados del proyecto de gestión cultural *#emblemasXXI* financiado por el Instituto Municipal Coruña Espectáculos en el año 2018, en el que artistas y escritores jóvenes tras una formación específica acerca del género emblemático reinventaron el concepto de emblema dando lugar a 10 obras. Estas obras que aquí se presentan y el proceso creativo del que se da cuenta abren la puerta a profundizar en este tipo de experiencias, en las que se ha demostrado que la formación de los participantes y la comunicación entre los mismos durante los distintos procesos juega un papel fundamental. El proyecto presenta la novedad de aplicar la "transpodidáctica textual" (Couto, 2014) al género de la emblemática con resultados satisfactorios.

Palabras clave: emblemática, enfoque interdisciplinar, gestión cultural, exposición.

Abstract

This article presents the results of the cultural management project *#emblemasXXI* funded by the Instituto Municipal Coruña Espectáculos in 2018, in which young artists and writers after specific training about the emblematic genre reinvented the concept of emblem giving rise to 10 works that were subsequently exhibited in three locations. These works presented here and the creative process reported open the door to deepen this type of experience, in which it has been shown that the training of the participants and the communication between them during the different processes plays a fundamental role. The project presents the novelty of applying "textual transpodidactics" (Couto, 2014) to the emblematic genre with satisfactory results.

Keywords: emblematic, interdisciplinary approach, cultural management, exhibition.

¹ Correspondencia: C/ Barcelona, 79, 15 B. 15010 A Coruña, España.

Introducción

El presente artículo expone los resultados del proyecto *#emblemasXXI*, financiado por el Instituto Municipal Coruña Espectáculos, del ayuntamiento de A Coruña, en el último cuatrimestre del año 2018. Dicho proyecto puso en relación el talento literario y el ingenio creativo de futuros profesionales de las ramas de Filología y de Magisterio con el potencial artístico y la capacidad imaginativa de futuros ilustradores, fotógrafos o diseñadores. Se buscaba, pues, una simbiosis, la cual tiene su fundamento en la fortaleza del género de la Emblemática que combina precisamente imagen y texto. La Emblemática fue un género de enorme importancia a lo largo de los siglos XVI y XVII, que es susceptible de cobrar una nueva dimensión en el panorama actual, en el que la imagen gobierna la totalidad de los medios de comunicación con un vigor imparables. El objetivo del proyecto consistió en la reelaboración de este género por parte de autores jóvenes, tras recibir una formación específica, cuyos resultados culminaron en una exposición.

Las cámaras de los dispositivos móviles, las aplicaciones que facilitan el diseño gráfico, las redes sociales, las plataformas para compartir archivos multimedia, el auge de nuevas formas de papeleería y géneros editoriales que se reinventan con ilustraciones, la irrupción del coaching y otros movimientos que vehiculan diferentes enseñanzas o consejos... Este es el contexto en el que durante nueve años realicé mi Tesis de Doctorado y mis investigaciones en torno a la Emblemática, un género en el que no se entiende el texto sin la imagen, ni la imagen sin el texto. La modernidad de este género se muestra evidente en el siglo XXI, sin embargo, es necesario reintroducirlo porque resulta desconocido, ya que no es habitual que forme parte de los programas o de las guías didácticas de enseñanzas obligatorias ni superiores, salvo casos muy específicos.

Los objetivos de este trabajo están dirigidos a exponer y analizar los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso del proyecto de gestión cultural *#emblemasXXI*, para lo que se recoge un marco teórico referente al estado de arte y a la didáctica de la literatura y la pintura para posteriormente detallar los objetivos del proyecto, los resultados del mismo y su análisis, así como la discusión que se abre tras su realización.

El género de la Emblemática

Un emblema es una composición artística que transmite un pensamiento, una enseñanza, mediante una combinación de imagen y texto que se amplifican y enriquecen mutuamente. Andrea Alciato, considerado el padre de la emblemática, compuso una serie de poemas dedicados a su amigo Conrad Peutinger. Se trataba de 104 ejercicios humanistas de traducción e imitación en latín inspirados en la *Antología griega*; a estos epigramas colocó su autor un titulillo. Este manuscrito llegó a las manos del editor Heinrich Steyner, quien sin pedir permiso al autor mandó imprimir con fecha

de 28 de febrero de 1531 (Augsburgo) la obra, acompañada de ilustraciones (97 grabados xilográficos), las cuales se cree que fueron encargadas al pintor Jörg Breu². Steyner reeditó la obra con fecha de 6 de abril del mismo año, y una tercera edición es del 29 de julio de 1534. Ese mismo año, en París, Wechel publica la primera edición autorizada por el autor con 113 emblemas³.

Surge así, fortuitamente, un género didáctico de enorme éxito, que puede explicarse por las mismas razones por las que presumiblemente se añadieron ocurrentemente las imágenes: el ambiente de la cultura simbólica tardío medieval y renacentista y el gusto por lo enigmático o críptico del Renacimiento. Al valor lúdico de la imagen debe sumarse el pedagógico del que empezaban a ser muy conscientes por aquel entonces⁴. El emblema, pues, respondía a la perfección al *utile dulci*, del *Arte Poética* de Horacio.

El éxito de la obra de Alciato fue inmenso y muy pronto se le consideró como clásico⁵, dando lugar a numerosas anotaciones y comentarios de su libro. Asimismo, surgían otros emblematistas europeos y a medida que avanzaba el siglo XVI las obras se especializaban en amorosas, espirituales, políticas, etc. Hasta el punto de que puede decirse que en el siglo siguiente el género alcanza su culmen y sobrepasa la línea de la utilidad moral para adentrarse en apreciaciones de mayor consideración acerca de la filosofía del símbolo (Egido, 1990).

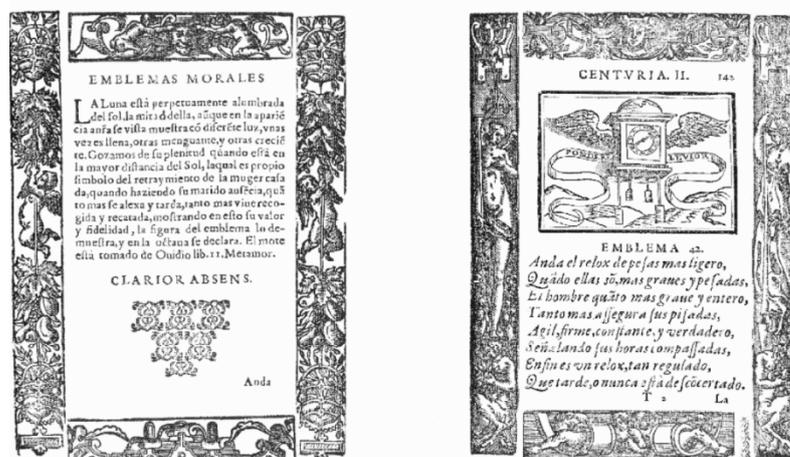


Figura 1. Emblema 42 de la segunda centuria de Covarrubias con mote "Pondere levior".
Fuente: Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica.

² La siguiente edición ya autorizada por Alciato es de 1534 (Paris, Christian Wechel), llevaba por título: *Andreae Alciati Emblematum Libellus*.

³ El portal Alciato at Glasgow resulta imprescindible para conocer la obra: <http://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/>

⁴ Poco tiempo después, en el Concilio de Trento (1563) se recomendaba el uso de imágenes en conjunción con textos para mejorar la comprensión de los mensajes.

⁵ Se conocen 175 ediciones de su libro de emblemas.

Dentro de la ingente producción áurea pueden distinguirse diferentes tipos de emblemas:

- Los emblemas propiamente dichos: formados por una frase lapidaria que compendia la idea y da pie a la composición, y un poema con una imagen que la glosa y expande. Este es el tipo elegido para la formación del proyecto *#emblemasXXI*, en concreto se ejemplariza (Figura 1) a partir de la obra de la obra de Covarrubias (1610).
- Las empresas, que derivan formalmente de las insignias de los caballeros medievales, están formadas solo por el mote o frase que expone la idea y la imagen (Figura 2), por lo que hay que desentrañar la relación entre ambas partes gracias al ingenio. En los libros de empresas, estas van acompañadas de lo que se llaman declaraciones, que aclararan ese significado cifrado. Pero lo frecuente era que se usaran en vivo como parte de la vestimenta, de joyas o en decoración arquitectónica o efímera. La pintura nos ofrece múltiples ejemplos que muchas veces pasan desapercibidos desde la mirada moderna.



Figura 2. Empresa de Fernando el Católico "Tanto monta" con el yugo y sus nudos. Fuente: SYMBOLA.

- Los jeroglíficos, inspirados en la escritura egipcia, formados únicamente por la imagen que lleva la idea implícita y que hay que desentrañar (Figura 3). Cuando el jeroglífico iba en un libro, o discurso de un orador o predicador este se aclaraba mediante una explicación. El manuscrito *Hieroglyphica* de Horapolo, suma las interpretaciones de 189 jeroglíficos. En el Renacimiento se consideraron como verdaderos caracteres egipcios. La Egiptología actual reconoce que el Libro I en su totalidad y cerca de una tercera parte del Libro II son signos

reales, aunque las interpretaciones no atienden a su significado funcional si no a una lectura moral, teológica o natural de la realidad.



Figura 3. Jeroglífico del águila mirando al sol, 1.6 en la edición de los Hieroglyphica de 1543. Fuente: Studiolum.

“Emblema es pintura que significa aviso debajo de alguna o muchas figuras, y tomó el nombre de la antigua labor, que así se decía, por ser hecha de muchas partes y encajadas, como es, con menudas piedras de varios colores, la labor que llaman mosaico.” (Horozco, 1589, cap. I, f. 17 v.)

Así definía el hermano de Sebastián de Covarrubias, Juan de Horozco, los emblemas en el capítulo primero de su libro de emblemas, dando una clara superioridad a la imagen y al mismo tiempo al conjunto de las partes. Sebastián, sin embargo, dice del emblema que son “los versos que subscriben a alguna pintura o talla”. Es decir, Covarrubias parece referirse a una única parte del emblema, aunque avisa previamente de que los versos se llaman así por sinécdoque (la parte por el todo).

Los hermanos Horozco Covarrubias nombran dos de las partes únicamente: la visual y la textual explicativa. Mas sabemos que Sebastián consultó con casi total seguridad la edición de 1550 (reeditada en el 64) de los *Emblemata* de Alciato, padre del llamado emblema *triplex*, en alusión a sus tres constituyentes: *inscriptio*, *pictura* y *suscriptio*. De hecho su propia obra presenta emblemas con las tres partes, que son:

- *Inscriptio*, mote o lema: el alma do emblema. Es el título con el que encabezó Alciato sus epigramas. Estaba generalmente en otra lengua diferente a la del autor y provenía de los clásicos, de la Biblia... Se permitía también la composición original y el uso del refranero

popular. Consistía en una sentencia aguda que completaba el sentido de la imagen. Se disponía sobre esta o en su interior, en una filacteria.

- *Pictura, imago* o figura: el cuerpo del emblema. La imagen que resuelve el enigma enunciado por el mote. Puede representar una escena de diversa índole o presentar un símbolo, una alegoría... que complete al lema. La conjunción de ambos elementos ha de ser perfecta.
- *Suscriptio, declaratio* o epigrama: el texto explicativo, que puede ser el epigrama sin más o este más una glosa o texto aclaratorio. Desde el punto de vista didáctico, la *suscriptio* asegura la transmisión del concepto y un mayor éxito en su memorización, gracias también al uso del verso. Es corriente el uso de epigramas que presentan la siguiente estructura: descripción de la imagen y moralidad.

Los emblemas se compusieron con diferentes fines y terminaron convirtiéndose en vehículo de multitud de mensajes: propagandísticos, amorosos, didácticos, morales, militares, políticos... Formaban parte de la decoración de fiestas reales; entierros, bodas y nacimiento de personas ilustres; se componían como ejercicio didáctico en academias y universidades o como entretenimiento en festejos y justas poéticas... Se trata, pues, de una manifestación artística muy versátil, que como otras formas culturales del Siglo de Oro tiene que ver con la astucia y el juego, en tanto en cuanto exige del espectador cierto esfuerzo para descifrar y comprender el mensaje.

Las vanguardias e ismos de principios del siglo XX vuelven a jugar con las formas y los lenguajes ofreciéndonos cierta clase de obras en las que de nuevo encontramos texto e imagen unidos, así en los caligramas de Apollinaire. En la actualidad el imperio de la imagen ofrece nuevos géneros visuales, constituyendo un ambiente tendente a la experimentación de escritores, diseñadores gráficos, ilustradores, etc. Si bien es sabido que el logotipo es heredero directo del subtipo de emblema empresa, son otros muchos los géneros modernos en los que imagen y texto innovan ofreciendo atractivos mensajes de diferente índole, como los memes. La idea de experimentar con el género de la Emblemática se revela muy interesante y para tal fin el proyecto *#emblemasXXI* involucró a profesionales jóvenes o en formación que pudiesen desenvolver de manera conjunta este reto con el que aprender y crecer artísticamente. La materialización del proyecto en una exposición favoreció no solo que se diese a conocer el género sino también a los autores que participaron.

La didáctica de la emblemática en el Plan de Apoyo a la Creatividad Grupo Germinal 2018 (Ayuntamiento de A Coruña)

La convocatoria Germinal fue presentada por el Ayuntamiento de A Coruña con el objetivo de apoyar proyectos de creación o intervención artística en la ciudad en los siguientes entornos creativos: música (ruidismo, instalaciones sonoras, subgéneros musicales y otros entornos asimilados), palabra (literatura, libro y lectura), escena (artes vivas, teatro, danza, circo, cabaré y otros entornos asimilados), plástica (pintura, escultura, gravado, cerámica, cómic, ilustración y otros), imagen (au-

divisual: cine, documental, de ficción, de animación) y videoocreación y otras manifestaciones artísticas. Las tres modalidades a las que se podía acceder eran el formato exposición y/o instalación temporal; el de exhibición, recital o performance y el de intervención sobre el territorio. En este contexto, la idea de renovar el género de la Emblemática con la participación de jóvenes autores se encauzó dentro de la modalidad de exposición, para lo que fue necesario diseñar un programa de formación específico previo, a raíz del cual surgiesen las obras a exponer, situándonos así en el ámbito de la gestión cultural, puesto que alrededor del proyecto pilotan cuestiones referentes a qué temas actuales son susceptibles de convertirse en objeto de los emblemas. El *proyecto #emblemáticasXXI*, considerando la potencialidad de los participantes, su talento y su trayectoria, fue diseñado para que estos reflexionasen sobre cómo la emblemática se puede introducir en la cultura actual, entendiendo cultura en términos de García Canclini (2004, p. 34) como el “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”.

Desde el punto de vista de la docente, el diseño de esa formación específica sobre emblemática se sitúa, por las propias características del género emblemático, en un enfoque interdisciplinar. Molina Giménez (2015, p. 402) explica, precisamente, cómo una de las implicaciones más relevantes de la relación entre literatura y pintura, u otras formas artísticas, en el ámbito didáctico es “la necesidad de trabajar en el aula de forma interdisciplinar”, de manera que nos situamos en una situación no solo idónea sino propicia en el sentido de que es la metodología natural para el tratamiento de ambos lenguajes. Murray Krieger (1992) habló de “ékfrasis creativa” para referirse a “la plasmación verbal de un motivo icónico” (Molina Giménez, 2015, p. 401), concepto del que parte la formación diseñada para este proyecto de gestión cultural; en concreto, guió las actividades que se realizaron durante las sesiones de aprendizaje alrededor del género emblemático. Así, tras la presentación con diapositivas y apoyo de fotocopias sobre la Emblemática (orígenes, tipología, principales obras y temas) se realizaron dos tipos de ejercicios. El primero de ellos consistía en diseñar individualmente una nueva *pictura* para un emblema clásico dado, después de leerlo e interpretarlo. Tras el desentrañamiento del significado en su conjunto se reflexionaba sobre qué imágenes actuales podrían figurar ese concepto y se proponían nuevos mote. El segundo tipo de ejercicio consistía en realizar este proceso a la inversa, es decir, proponer un nuevo texto poético de forma individual para un emblema clásico, después de un análisis dialogado entre todos los participantes.

Se han seguido, por tanto, los objetivos que Guerrero Ruiz (2008, pp. 28-29) estableció para las tareas ekfrásticas: trabajar a partir de la creatividad la activación del intertexto lector y recrear textos poéticos y plásticos a la hora de diseñar textos e imágenes contemporáneos para los emblemas clásicos y entender la comunicación entre literatura y arte con un enfoque integral. Esta metodología goza de una potencialidad extra al situarnos en el tipo de texto poético, pues como afirma Molina Giménez presenta un “carácter intensamente simbólico y semiótico” (2015, p. 405), lo que se refuerza en este caso al tratarse de emblemas porque estos tienen un carácter simbólico intrínseco y se acompañan de imágenes, muchas veces de carácter icónico. Con este diseño de la formación

sobre Emblemática se persiguió, no solo que los participantes entendiesen en qué consiste este género, sino qué procesos podían guiar la construcción de un emblema y cómo aplicarlos a sus propias obras, lo que dio como resultado las obras que conformaron la exposición que formó parte de Germinal 2018.

Es necesario señalar, por último, la importancia del concepto de transposición didáctica que se ha aplicado al emblema, puesto que este se ha convertido en objeto de enseñanza a partir de una transformación realizada por los propios discentes a propuesta de la docente. Se ha seguido, por tanto, la denominada transposición didáctica textual, definida así por Couto (2014, pp. 108-109), que ella aplicaba al caso concreto de la enseñanza de segundas lenguas, pero que por su propia estructura y su mencionado origen permite ser empleada para la enseñanza de otros contenidos, inclusive que cuando se trata de una combinación de lenguajes diferentes, como es el caso que presenta palabra e imágenes.

Objetivos del proyecto

- Poner en contacto artistas jóvenes de diferentes ámbitos.
- Formar a jóvenes artistas en el género de la Emblemática.
- Reinventar la Emblemática desde una perspectiva formal y de contenido.
- Fomentar la creación de emblemas de tipo moral o didáctico adaptados al siglo XXI.
- Exponer los resultados del proyecto para promover la divulgación del género emblemático.
- Exponer las obras resultantes para dar a conocer el trabajo de los artistas participantes.

Desarrollo del proyecto

Selección de participantes: septiembre y octubre de 2018

La selección de participantes tuvo lugar en la facultad de Filología y en la de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (UDC) y en la Escuela de Artes e Superior de Deseño Pablo Picasso de dicha ciudad. El proyecto dio comienzo en el mes de septiembre de 2018.

En primer lugar, se llevó a cabo una campaña informativa del proyecto en los centros seleccionados con sesiones de presentación abiertas a todo el alumnado o charlas dentro del horario de ciertas materias:

- Fac. Filología: 19 de septiembre.
- EASD Pablo Picasso: 21 de septiembre.
- Fac. CCEE: 25, 26 e 27 de septiembre.
- Fac. Filología: 2 de octubre.

La inscripción de candidatos se realizó mediante el envío de sus datos personales y una muestra de dos creaciones propias, textos o ilustraciones/diseños/fotografías por correo electrónico. El cierre de la recepción de candidaturas tuvo lugar el 3 de octubre.

La selección y contacto con las personas elegidas, además de la comunicación pública a través de la red social en la cuenta de Instagram del proyecto (Figura 4), tuvo lugar el 8 de octubre.



Figura 4. Lista de participantes seleccionados publicada en Instagram. Fuente: original de la autora.

Formación en Emblemática: octubre y noviembre de 2018

La formación se desarrolló en 6 sesiones de una hora cada una, no en días consecutivos y divididos en 3 de aprendizaje, comunes a escritores y artistas, y 3 de trabajo creativo y experimentación, en las que trabajaron por separado escritores e ilustradores, pero con comunicación entre ambas partes. Las sesiones de aprendizaje tuvieron como objetivo presentar el género de la Emblemática, su origen y su alcance mediante ejemplos eminentemente didácticos, morales y prácticos, así como sus elementos básicos. También se reflexionó de manera concreta sobre el tipo de mensajes y enseñanzas que se transmiten en los emblemas y su vigencia. Los emblemas seleccionados transmitían algunos de los siguientes mensajes: es necesario taparse la cabeza del sol en verano (emblema práctico), hay amistades o relaciones que no finalizan con la muerte (emblema moral), la muerte iguala a todos independientemente de su posición social (emblema moral) o el gobierno de un estado debe sustentarse en la razón (emblema didáctico). Con esta clase de mensajes se ofrecían nuevos motes y nuevas imágenes y a la inversa, con grabados provenientes de emblemas que

cifrasen esta suerte de significados se componían otros poemas. Estas sesiones se llevaron a cabo en un aula de la Biblioteca Municipal de A Coruña del centro Ágora los días 17, 19 y 23 de octubre de 9:30 a 10:30 o de 15:30 a 16:30.

Las sesiones de trabajo creativo (5, 7 y 12 de noviembre) tenían como objetivo o bien retomar alguno de los ejemplos creados en las sesiones anteriores o bien seleccionar un nuevo mensaje para un nuevo emblema, siguiendo las líneas temáticas vistas en las sesiones teóricas en las que se trabajó con emblemas didácticos, morales y prácticos. En el caso de los escritores, estos terminaron con la redacción de un texto (*mote* y *suscriptio*), partiendo de una reflexión acerca de la necesidad, individual o colectiva, de su transmisión, así como de las fuentes de inspiración de las que se valían. A lo largo de este proceso se dedicó especial atención a las posibles imágenes que podían completar el mensaje o evocarlo. A lo largo de este proceso se dedicó especial atención a las posibles imágenes que podían completar el mensaje o evocarlo.

Las sesiones de trabajo creativo para ilustradores versaron sobre las ideas de los escritores acerca de sus textos e intenciones didácticas y tuvieron como objetivo el diseño de las *picturae* de los emblemas que estos habían compuesto. Estos esbozos se consensuaron con los autores de los textos con fin de que hubiese una coherencia total en cada una de las obras. Y el 30 de octubre se celebró una sesión en la Facultad de Filología con el objetivo de hacer un seguimiento de las obras.

Exposición de #emblemasXXI: diciembre de 2018, enero a mayo de 2019

La inauguración de la exposición en el pabellón de estudiantes del campus de Elviña de la Universidade da Coruña (UDC) tuvo lugar el 12 de diciembre a las 12:00 horas y su clausura el 31 de enero de 2019. Seguidamente, se trasladó a la Escuela Pablo Picasso del 18 de febrero al 15 de marzo, para pasar al espacio Xohana Torres de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la (UDC), donde estuvo desde el 25 de marzo hasta el 15 de mayo. Una muestra de los resultados se mantiene pública en la cuenta de Instagram del proyecto @emblemasXXI.

A raíz de exponer las obras en estos tres emplazamientos se obtuvieron una serie de beneficios, de los cuales cabe destacar la invitación al público estudiante a reflexionar acerca de la hermandad de texto e imagen en el arte desde una perspectiva experimental, así como dar a conocer el género de la Emblemática de una forma divulgativa, ya que la exposición se complementaba con una lona explicativa del género, así como de una edición moderna de emblemas del Siglo de Oro.

A continuación se presentan, especificando su tema y su significado:

Escultura.

Mote: "Featherless" (Figura 5).

Autoría: Andrea Maceiras Lafuente (texto) y Fani Sánchez Barreiro (pieza y escultura), invitadas especiales.

Descripción material: simulación de fósil de pluma en porcelana y nido de residuos urbanos con texto poético sobre cartón pluma que imita un diario.

Tema: ecologismo.

Significado: en el emblema la extinción del gorrion en las ciudades se presenta como la última expresión de la desnaturalización a la que nos lleva el ritmo actual de vida.



Figura 5. *Featherless*. Fuente: Aida Bao Estévez.

Mote: "I'm late, I'm late, I'm late!" (Figura 6).

Autoría: Marta Torrado Carollo (texto) y Fabiola Quintela Barba (fotografía y pieza).

Descripción material: instalación con fotografía sobre la que se escribió el mote y réplica de calavera de conejo sobre espejo con marco de madera labrado en pan de oro, en cuyo cristal se lee el poema.

Tema: veganismo.

Significado: en el emblema se expone la contradicción en la que estamos viviendo, al darse por hecho que hay motivos que legitiman matar seres vivos.



Figura 6. *I'm late, I'm late, I'm late!* Fuente: Aida Bao Estévez.

Mote: "L'essentiel est invisible pour les yeux" (Figura 7).

Autoría: Antía Varela Torres (texto) y David Segade Queiruga (escultura).

Descripción material: torso masculino vestido, con luz integrada, que se enciende mediante movimiento, en la que se lee en negativo el mote. El conjunto se completa con una tarjeta sobre fondo negro en la que en blanco se lee el poema.

Tema: introspección.

Significado: el emblema habla de que aquello que adquirimos a lo largo de la vida no modifica la esencia que nos une. Esta es invisible a los ojos frente a las posesiones y experiencias que la encubren.



Figura 7. *L'essentiel est invisible pour les yeux*. Fuente: Aida Bao Estévez.

Fotografía.

Mote: "Cariátides" (Figuras 8 y 9).

Autoría: Paula Rodríguez García (texto y fotomontaje).

Descripción material: fotomontaje en cartón pluma en el que se aprecian dos chicas en actitud protectora y afectuosa con una escultura femenina clásica.

Tema: sororidad.

Significado: por la escultura que evoca a una cariátide se entiende que esta descansa de su condena, arropada por las jóvenes. El emblema recuerda que la carga que llevan las mujeres desde tiempo inmemorial solo puede ser desechada a través de la sororidad.

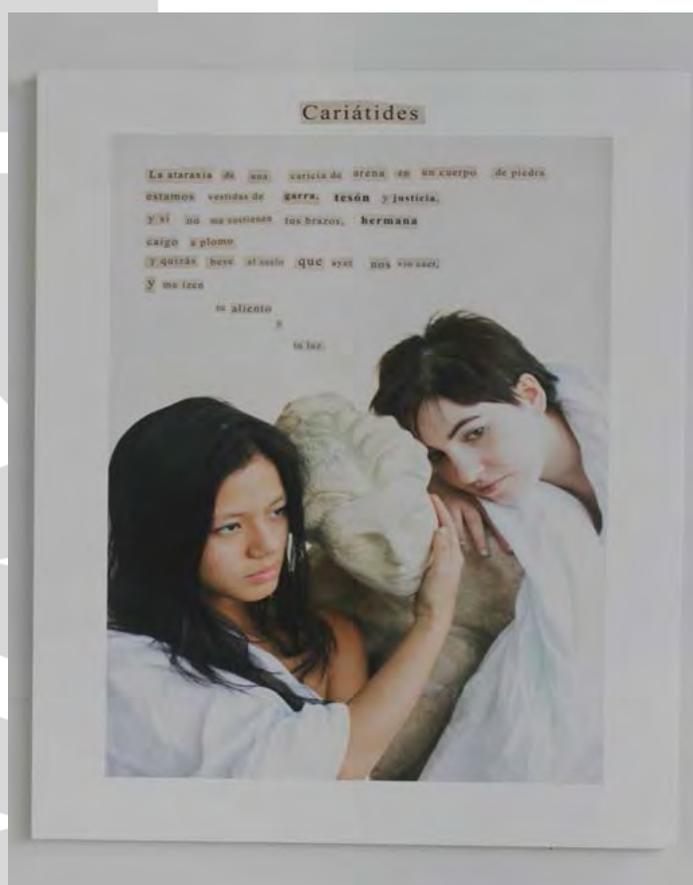


Figura 8 (izquierda). *Cariátides*. Figura 9 (derecha). Detalle de *Cariátides*. Fuente: Aida Bao Estévez.

Ilustración.

Mote: "Erantzun" (Figuras 10 y 11).

Autoría: Helena Nonia Sueiro Fojón (texto) y Magalí Contreras Gorgojo (ilustración).

Descripción material: tinta china y pan de oro.

Tema: amor.

Significado: en el emblema se denuncia la falta de empatía en una sociedad en la que cada quien mira para lo suyo en un intento de salir indemne de los conflictos sociales y sentimentales.



Figura 10 (izquierda). *Erantzun*. Figura 11 (derecha). Detalle de *Erantzun*. Fuente: Aida Bao Estévez.

Mote: "Furor amoris" (Figuras 13 y 14).

Autoría: Adrián Sixto López (texto) y Eva González Bosch (ilustración).

Descripción material: ilustración digital impresa y montada en cartón pluma.

Tema: amor.

Significado: el emblema pone de relieve como el amor es a la vez amigo y enemigo, lo que se descubre generalmente cuando es demasiado tarde.



Figura 12 (izquierda). *Furor amoris*. Figura 13 (derecha). Detalle de *Furor amoris*.

Fuente: Aida Bao Estévez.

Mote: "Mirror, mirror in the wall..." (Figuras 14 y15).

Autoría: Carolina Carreira Pacoret (texto) y Antonio Reboredo Raposo (ilustración).

Descripción material: tinta china e impresión digital.

Tema: introspección.

Significado: en el emblema se expone lo sencillo que es perder la visión de uno mismo con el fin de encajar en la mayoría y la necesidad de luchar por encontrarse en esta sociedad de falsos espejos.



Figura 14 (izquierda). *Mirror, mirror in the wall...* Fuente: Aida Bao Estévez.

Figura 15 (derecha). Detalle de *Mirror, mirror in the wall...* Fuente: Antonio Reboredo Raposo.

Luz.

Mote: "Sombra que sempre me asombras" (Figura 16).

Autoría: Alex Rodríguez (texto y montaje).

Descripción material: cartón pluma con texto impreso sobre el que se proyecta un foco de luz que se enciende con el movimiento, lo que provoca que la propia sombra del espectador se vea sobre el texto.

Tema: introspección.

Significado: el emblema reflexiona sobre el lado oscuro de cada uno, sobre el tiempo dedicado a pensar y a trabajar en estas limitaciones propias de las que es imposible huir.

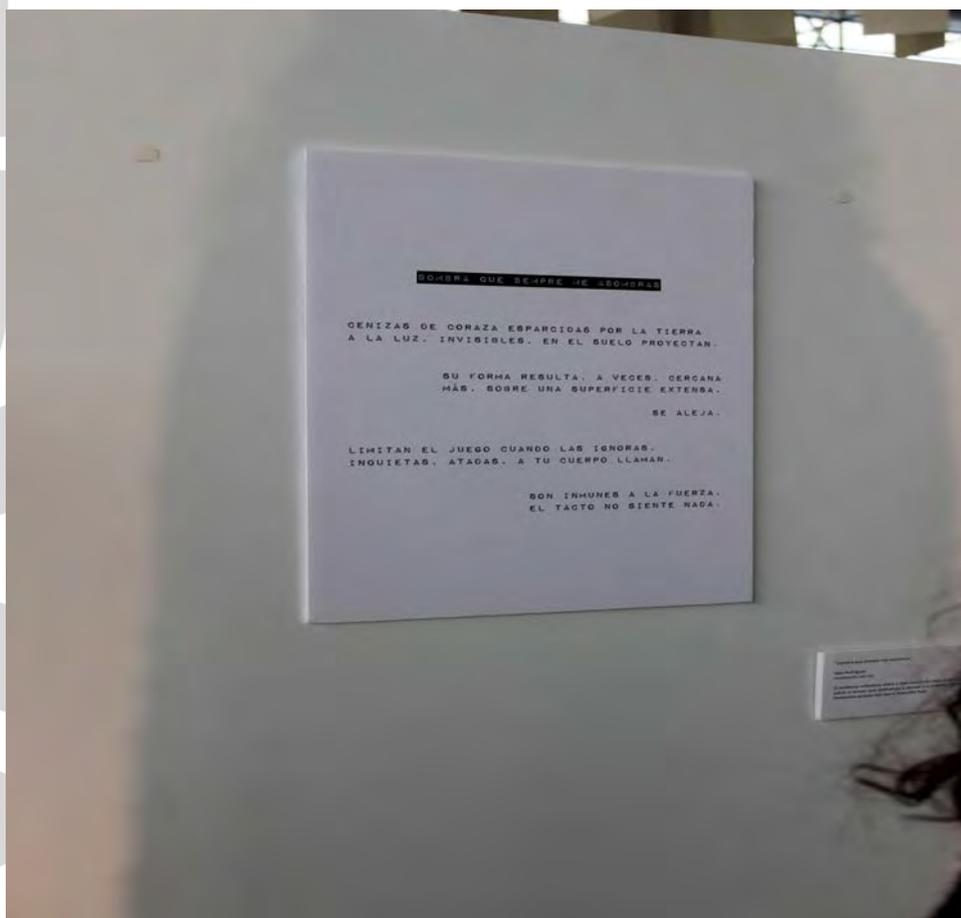


Figura 16. *Sombra que sempre me asombras*. Fuente: Aida Bao Estévez.

Textil.

Mote: "Same love" (Figura 17).

Autoría: Jose María Expósito Otero (texto) y Aida Bao Estévez (ilustración).

Descripción material: ilustración digital e impresión textil en bandera (120x70cm).

Tema: igualdad.

Significado: el emblema reivindica que solo con una igualdad efectiva habrá libertad, para lo que es preciso el respeto y la tolerancia hacia la comunidad LGTBI+ como parte integrante de la sociedad.



Figura 17. Same love. Fuente: Aida Bao Estévez.

Mote: "Todo lo que está por llegar" (Figuras 18 y 19).

Autoría: Alicia Louzao (texto e ilustración), invitada especial.

Descripción material: acuarela y carboncillo en impresión textil en tote bag.

Tema: introspección.

Significado: el emblema expone la idea de que dentro de uno está el resorte que nos impele a luchar por lo que soñamos y que ello ha de llegar atraído por esta fuerza que surge del propio interior.

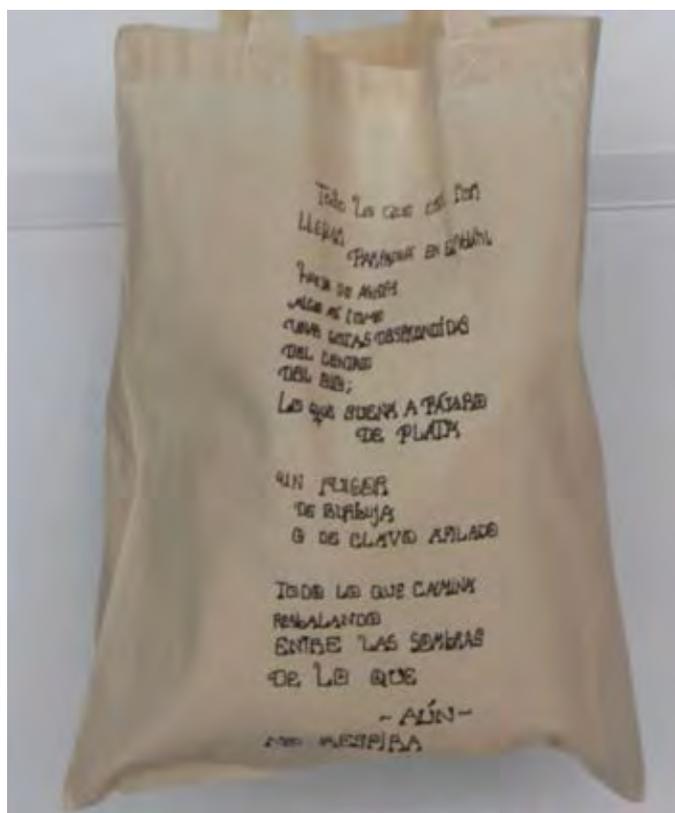


Figura 17 (izquierda). *Todo lo que está por llegar*.

Figura 18 (derecha). Detalle de *Todo lo que está por llegar*.

Fuente: Aida Bao Estévez.

Grado de consecución de los objetivos

Tras la realización del proyecto y su difusión, a través de Internet y de los tres espacios mencionados que acogieron la exposición, cabe preguntarse si se consiguieron los objetivos iniciales. En este espacio de reflexión se tienen en cuenta los resultados mencionados en el apartado anterior así como aspectos que se irán explicando en relación con los diferentes procesos.

En primer lugar, la selección de candidatos ofreció un grupo de participantes muy variado, así de seis escritores escogidos, cinco eran estudiantes de alguna rama de Filología y una era alumna recién graduada en Educación Primaria, y de seis artistas, cuatro eran estudiantes de algún ciclo en la Escuela Pablo Picasso, uno era un joven arquitecto y una joven licenciada en Bellas Artes que estudiaba Diseño Gráfico en Barcelona en ese momento.

Por otra parte, se contactó con personalidades de la zona, escritores y artistas coruñeses o que hubiesen estudiado en la ciudad, para invitarles a participar en el proyecto, sin la obligatoriedad de acudir a la formación. En este proceso se sumaron la escritora Andrea Maceiras Lafuente y la ceramista Fani Sánchez Barreiro, quienes trabajaron juntas en un mismo emblema, y la escritora Alicia Louzao, que es además dibujante, por lo que se sumó una autora más al tipo de artistas que componían su emblema de forma individual, elaborando poema y *pictura*.

Los resultados relativos a la formación ofrecen un balance positivo si tenemos en cuenta que la expectativa del alumnado era alta en relación con los contenidos debido a lo novedosos que les resultaban. El hecho de que dentro de las sesiones teóricas se abriesen espacios para el diálogo y el debate, así como para la experimentación creativa partiendo de ejemplos de emblemas clásicos, satisfizo esas inquietudes iniciales de una forma más productiva que si se hubiesen empleado explicaciones magistrales o lecturas únicamente.

Las sesiones creativas se apoyaron en el uso de canales de comunicación entre las propias parejas de escritores y artistas, por un lado, y de estos conmigo para la consulta de dudas y la coordinación de los pasos que se iban dando. El uso intensivo que se dio a estos canales hace pensar que duplicar en número los encuentros presenciales de las sesiones creativas sería una modificación con consecuencias muy positivas para el buen desarrollo de las obras y la comunicación entre los participantes. De forma que de repetirse esta experiencia es una cuestión a mejorar.

En cuanto a la reinención del género de la Emblemática desde una perspectiva formal y de contenido, se entiende que los resultados son satisfactorios y de interés desde un punto de vista artístico. Por un lado, se observa un uso mayoritario de nuevos formatos y materiales: luces con sensor de movimiento, fotografía impresa, fotomontaje, serigrafía en tela, residuos plásticos para escultura e ilustración digital. Estas novedades, no obstante, mantienen el espíritu de aquellos emblemas, en especial empresas, de uso personal u ornamental, que se lucían en la vestimenta o que adornaban

fachadas de edificios, por ejemplo, es el caso de la bolsa de tela y de la bandera. El mantenimiento de esta esencia no menoscaba la novedad formal de las obras y presupone una asimilación correcta de la formación emblemática recibida.

Las formas poéticas escogidas, verso libre en su mayoría, así como la elección de los motes de textos clásicos recientes (*El principito*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Follas novas...*) e incluso de canciones, sitúan de nuevo, estas obras en su contexto al hacer uso de citas ampliamente conocidas y de fácil localización. Por otra parte, se han retomado también tópicos o imágenes clásicas como el tópico furor amoris o la cariátide y su mito, tan bellamente actualizado por el emblema que trata la sororidad.

Los contenidos que tratan los emblemas se exponen, pues, a partir de novedosas presentaciones y en muchos casos pertenecen a temáticas actuales como el ecologismo, el veganismo o, incluso, la sororidad entre mujeres y la defensa de los derechos LGBT. Al hilo de lo cual se puede valorar si se realizaron o no emblemas de tipo moral o didáctico adaptados al siglo XXI. Se puede concluir que esto fue lo que ocurrió, como se pretendía al fomentar en las sesiones teóricas un debate acerca de cuáles eran las preocupaciones de ese orden en la actualidad. Son 4 de 10 los emblemas que destacan por ofrecer una reflexión propia de nuestro siglo, inclinándose por temas impensables en el Siglo de Oro, y dentro de los otros 6 es destacable cómo se han orientado hacia temáticas tradicionales del género, el amor y el autoconocimiento o la introspección, pero recogiendo miradas o enfoques más actuales. En algunos casos renovando tópicos como la *vanitas* en el emblema *Mirror, mirror in the wall...* y en otros simplemente colocando a una figura femenina como agente creador, que no como musa, en *Todo lo que está por llegar*.

Balance

Los objetivos relativos a la difusión se entiende que fueron cubiertos dentro de los límites que la subvención en sí misma permitía, pues se concedieron 900 € para la organización del proyecto y la creación de las obras con la obligatoriedad de que se finalizasen en el último trimestre de 2018. Las exposiciones se alargaron durante los primeros cinco meses del año siguiente y la posibilidad de acercarse a los autores y las obras, así como al género de la Emblemática y al proyecto de actualización del mismo, permanece vigente al ofrecerse de manera accesible y pública en el perfil de Instagram *@emblemasXXI* tanto información como imágenes de todo los procesos y resultados.

El balance del proyecto es, pues, positivo, partiendo de la base de que se trata de una experiencia innovadora sin precedentes en este género, a lo que se suma el interés de las obras resultantes. Se considera que de repetirse esta experiencia habría que mejorar las opciones relativas a las sesiones de trabajo creativas ampliando su número y proponiendo más espacios de discusión sobre los procesos y las tomas de decisiones, por un lado. Y, por otro, con un presupuesto mayor habría

sido posible multiplicar la difusión del proyecto a otros ámbitos, aunque la publicación de este artículo renueva las opciones de dar a conocer tanto el trabajo de gestión cultural y de formación como el artístico y literario.

Se abre con este proyecto una puerta en el ámbito de las Humanidades y de las Artes, al plantearse la cuestión de cuán pertinente puede resultar la recuperación de un género que históricamente perdió fuerza y fue transformándose, al menos en alguna de sus ramas, a otras formas artísticas. Por un lado, retomarlo desde el punto de vista teórico permite entender hasta dónde llega su vigencia, así como profundizar en el carácter del símbolo y la comunicación entre literatura y pintura. Y, por otro, el trabajo práctico y de creación que se posibilita se encuentra dentro de lo que García Canclini considera como procesos sociales de producción de significación (2004) y abarca desde temas clásicos a temas actuales e incluso controvertidos, a los cuales quisieron dar voz los artistas y escritores del proyecto, demostrando que la Emblemática puede ser un formato apto para la reflexión, la expresión de sentimiento y también la denuncia.

Referencias

- Alciato at Glasgow. Recuperado <https://www.emblems.arts.gla.ac.uk/alciato/>
- Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica. Recuperado de <https://www.bidiso.es/EmblematicaHispanica/>
- Covarrubias, S. (2017). *Emblemas morales* (Ed. de Sandra M^a Peñasco González). A Coruña: SIELAE y Society for Emblem Studies.
- Cózar, R. (1991). *Poesía e imagen. Formas difíciles de ingenio literario*. Sevilla: El Carro de la Nieve.
- Couto Cantero, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 105–129.
- Cuesta, M. (2020). De Goya a los memes. *Descubrir el arte*, 66–74.
- Egido, A. (1990). Emblemática y Literatura en el Siglo de Oro. *Lecturas de Historia del Arte*, II(1), 144–158.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Garrido, N. (2015). Imagen digital y sitios de redes sociales en internet: ¿Más allá de la espectacularización de la vida cotidiana? *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 54, 165–176.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria: el modelo ekfrástico*. Murcia: DM.

Horozco y Covarrubias, J. de (1589). *Emblemas morales*. Segovia: Juan de la Cuesta.

Molina Giménez, C. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Pintura: ékfrasis creativa. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 399-411). Madrid: Pirámide.

Studiolum. Recuperado de <http://www.studiolum.com/es/colophon.htm>

SYMBOLA. Recuperado de <https://www.bidiso.es/Symbola/>

Para citar este artículo: Peñasco González, S. (2021). Reinventando la emblemática. Una experiencia didáctica interdisciplinar con adultos: #emblemasXXI. *Observar*, 15, 104–127.

**El antiselfie como detonante reflexivo en la formación de docentes.
Una experiencia de indagación colectiva través de la práctica fotográfica**

**The Anti-Selfie as a Trigger for Reflection in Teacher Training.
An experience in collective inquiry through photographic practice**

Carmen Vaquero Cañestro¹

Universidad de Málaga

cvaquero@uma.es

Fecha de recepción del artículo: 17 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 23 de noviembre de 2021

Resumen

Considerando el impacto de la profusión de imágenes estereotipadas en las redes sociales y su repercusión en la construcción identitaria en la juventud, esta propuesta plantea la relevancia del fenómeno *selfie* como producción cultural paradigmática de adolescentes y jóvenes y la necesidad de crear alternativas críticas y artísticas en la formación de maestros y maestras. En este sentido, se propone el *antiselfie* como creación simbólica autorreferencial construida en oposición al *selfie* y como detonante de la actividad artística. Esta experiencia muestra uno de los recorridos posibles por los relatos visuales y escritos generados por el alumnado desde la voz docente y evidencia la idoneidad de la práctica fotográfica artística contemporánea en la formación de docentes. El carácter introspectivo de las creaciones elaboradas por el grupo ha favorecido una reflexión identitaria individual y colectiva, una vivencia artística consciente vinculada a las prácticas mediáticas y la construcción de nuevas inercias relacionales.

Palabras clave: *selfie*, *antiselfie*, relato visual, educación artística, formación de docentes.

Abstract

Taking into account the profusion of stereotyped images on social media and their impact on the construction of identity among young people, this paper examines the relevance of the selfie phenomenon as paradigmatic cultural production of adolescents and young people and the need to create critical and artistic alternatives in the training of teachers. In this regard, the anti-selfie is proposed as a self-referential symbolic creation built in opposition to the selfie and with a view to triggering artistic activity. This experience shows one of the possible routes through the visual and written accounts generated by students through the teacher's voice and demonstrates the suitability of contemporary artistic photography practice in teacher training. The introspective nature of the creations developed by the group has favoured individual and collective reflections on identity, a conscious artistic experience linked to media practices and the construction of new relational inertia.

Keywords: selfie, anti-selfie, visual narrative, art education, teacher training.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Avda. Cervantes, 2. 29071 Málaga, España.

Un encuentro necesario

El tiempo que vivimos es un tiempo convulso, un tiempo que, del mismo modo que nos so-mete a ritmos veloces, como tiempo confinado, también es capaz de pararnos en seco, cuestionando nuestra forma de habitar el mundo, nuestra forma de concebirlo y nuestra forma de sentirlo. Se trata de un tiempo expandido y dominado por internet, por una realidad globalizada que, gracias a la cultura mediática, al avance tecnológico y a las redes sociales, parece haber engullido a la propia realidad.

En estos aires difíciles, la juventud actual, como hija de su tiempo y sin ninguna resistencia, se entrega de forma progresiva al dispositivo, a un espejo-pantalla (Martín-Prada, 2018) que, como prolongación de sí misma, media entre la realidad y su propia corporeidad. Así, desde el entorno paralelo que ofrecen las redes sociales, adolescentes y jóvenes crean nuevas formas de interacción social protagonizadas por un *alter ego* mediático banalizado y, desde hábitos sedentarios y experiencias relacionales virtuales y alejadas del contacto y de la vivencia real, construyen su idea del mundo y su propio mundo ensimismado (Vaquero, en prensa). Esta proliferación en las redes sociales de cuerpos normativos que exaltan la apariencia física (Broullón, 2015) mediante una autoimagen editada, estereotipada y que es exhibida en un contexto de aparente felicidad, muestra un *hiperconsumo estetizado* (Lipovetsky y Serroy, 2019) que, poco a poco, nos acorrala en un relato único (Ngozi Adichie, 2018) desde el que mirarnos y desde el que mirar al resto. De este modo, mientras niñas, niños, adolescentes y jóvenes experimentan otros roles posibles en las redes al amparo de una aparente comunidad de iguales, de forma inconsciente construyen una concepción identitaria mediada por modelos estereotipados y homogeneizantes, por referentes que, desde el poder simbólico de la cultura mediática, determinan cómo vivir y bajo qué apariencia (Bernárdez, 2018). Tal como afirma Bernárdez (2015):

“Los medios son generadores de subjetividad e inter-subjetividad, ya que contribuyen a la formación de las ideas que tenemos no sólo sobre el entorno, sino sobre nosotros mismos: qué somos, cómo nos valoramos, e incluso qué cuerpo debemos tener o en qué grado de visibilidad podemos mostrarlo en la vida social, todo está determinado por las representaciones mediáticas.” (p. 57)

Por su parte, la educación, hija también de un espacio-tiempo veloz y dominado por las imágenes, como responsable de asumir esta deriva cultural y social desde una perspectiva reflexiva y crítica, se muestra indiferente a la emergencia de estos nuevos códigos y de esta nueva realidad en la medida en que no parece sentirse interpelada por la potencia de estos relatos mediáticos, lo que evidencia la desavenencia entre el mundo fuera y dentro de las aulas (Aparici, Escaño y García, 2018). De este modo, como un sistema antagónico y enajenado, parece sumida en una inercia difícil de romper y, desde un paradigma reproductivo y en ocasiones rancio, permanece aferrada a prácticas asépticas protagonizadas por contenidos descontextualizados, obstaculizando el desarrollo de la autonomía y del pensamiento reflexivo y crítico necesario para neutralizar la omnipresencia mediática (Triviño y Vaquero, 2020). Sin embargo, la formación de maestros y maestras, como lugar

natural desde el que generar nuevos relatos vinculados a los procesos de construcción de yoes docentes reflexivos, debe hacerse eco de este desencuentro fatal que relega y regala tiempo vital y reconocer estas prácticas de la sociedad de consumo, dominadas por la imagen, como oportunidades para el cuestionamiento y el desarrollo del pensamiento propio, así como detonantes para propiciar la avenencia entre la vida dentro y fuera del aula dotando al profesorado en formación inicial de recursos específicos para una educación con sentido y situada.

En este contexto, el papel de la Educación Artística se torna revelador en la medida en que se trata del espacio propicio para la indagación individual y colectiva, para activar el *despertar de la conciencia* (Triviño y Vaquero, 2019) desde el seno de la imagen, desde procesos analíticos, críticos, deconstructivos, creativos y productivos, es decir, desde propuestas artísticas que nos interpelan, nos afectan y nos atrapan. Desde este enfoque se enmarca la propuesta que se presenta y que, desarrollada en el ámbito de la formación inicial de docentes, propone la experimentación de la práctica fotográfica artística como instrumento de exploración individual y colectiva (Ramon, 2021), como espacio de mediación, de observación, de detenimiento, de reencuentro y de generación de relatos emancipadores. Solo desde esa vivencia previa, desde la interiorización de lo vivido y desde la certeza de transformación que otorga, es posible crear otro imaginario capaz de materializarse en aulas futuras.

Por todo ello, este trabajo, asumiendo que “los medios son hoy un espacio privilegiado de *legitimación social y simbólica*” (Bernárdez, 2015), parte del *selfie* como expresión mediática paradigmática de la juventud y, tras evidenciar la relevancia del fenómeno y su impacto en la construcción identitaria, comparte los hallazgos del alumnado de Educación en Artes Plásticas y Visuales de primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en torno a la práctica fotográfico-artística desarrollada a partir del *antiselfie*, una producción autorreferencial antítesis del *selfie* en la que proyectar nuestro yo íntimo, metafórico y consciente de forma introspectiva y artística (Vaquero, en prensa). Ahí radica el objetivo de esta propuesta: en indagar en las posibilidades reflexivas y artísticas que proporciona el *antiselfie* desde la recreación de la experiencia y desde la mirada docente buscando, en los procesos vividos, los planteamientos, los recovecos, las oportunidades y los lugares transitados que merecen ser apuntalados, aquellos que de verdad resuenan en nosotros, que nos sacuden y nos transforman.

La práctica fotográfica como oportunidad para generar otros relatos

En los últimos años, la emergencia de nuevos espacios virtuales se ha consolidado como una alternativa en la que nos hemos instalado convirtiéndose, en el caso de la infancia y la juventud, en un hábitat natural. Es decir, en un espacio paralelo en el que proyectar una auto-imagen simulada, una autoproyección mediática capaz de responder a la necesidad de mostrar una apariencia ficticia en un *mundo feliz* (Huxley, 1979).

En la formación de maestros y maestras, resulta acuciante afrontar esta realidad e incorporar procesos analíticos que desvelen los entresijos de fenómenos como el selfie que, a pesar de contar con un halo de banalidad y una aparente inocuidad, están evidenciando dependencias y adicciones (Martín-Prada, 2018), además de una sensación de perpetua insatisfacción en la medida en que favorecen el paulatino distanciamiento entre nuestra imagen real y nuestra imagen mediática. Desde este paradigma, la Educación Artística, como espacio propio de indagación reflexiva a través de la imagen, debe integrar estos fenómenos que definen la realidad actual y abordarlos desde una práctica crítica y emancipadora (García-Mendoza, 2018). Por tanto, parece una cuestión ineludible propiciar la deconstrucción de dispositivos mediáticos tan significativos como el selfie para generar espacios de cuestionamiento en relación a nuestras representaciones y a nuestros hábitos –también mediatizados–, ya que solo de esta forma seremos capaces de analizar nuestro propio reflejo en las redes sociales.

La carga simbólica de estos relatos mediáticos –y su capacidad para trascender el tiempo de ocio– es proporcional a la necesidad de tomar consciencia y de generar alternativas reflexivas, es decir, otras narrativas visuales feministas y emancipadoras. Para iniciar este camino inverso, es determinante cuestionar la mirada interiorizada –domesticada y normativa– y desarrollar prácticas creativas y críticas que, además de contrarrestar el poder mediático, promuevan un contradiscurso. Sin embargo, para romper la inercia, para eliminar la brecha entre prácticas de consumo ajenas a la escuela y prácticas pseudo-educativas que ignoran los hábitos relacionales de la adolescencia y la juventud, e iniciar una reconstrucción identitaria auténtica, basada en la aceptación, la empatía y el re-conocimiento, es necesario actuar, al menos, a dos niveles:

- *Hacia dentro*: desde procesos introspectivos individuales y colectivos que activen hábitos de sospecha, de cuestionamiento y de auto-indagación; desde experiencias artísticas basadas en el sosiego, la acción corporal, la escucha y el encuentro; desde el lugar seguro que proporciona el arte y donde se ensaya la vida (López-Fernández Cao, 2013) y en el que explorar capacidades artísticas y creativas aletargadas, adormecidas.
- Y *hacia fuera*: desde la mirada cómplice del grupo-clase, esa que se reconoce en nosotros y nos lo hace saber; desde redes empáticas y de sostén en las que darnos una nueva oportunidad; desde las experiencias formativas efímeras compartidas que nos sacuden y en las que elegimos dejarnos llevar, dejarnos afectar; desde los procesos vividos en la microsociedad que constituye el aula y que, desde acciones colectivas, son capaces de contrarrestar el relato imperante y de infiltrarse en nuestros no-lugares comunes y, en definitiva, en nuestro imaginario visual re-imaginándolo.

En este planteamiento, el uso de la fotografía en el aula a través de los dispositivos móviles del alumnado es determinante en la medida en que canaliza y articula esos procesos, los relata y los

visibiliza desde una mirada docente reflexiva y artística que convive en simultaneidad con nuestro yo mediático. También, porque proporciona la posibilidad de conectar con el lenguaje del alumnado y, a su vez, con lenguajes artísticos desde un medio familiar invirtiéndolo, sometiéndolo al *extrañamiento*, a la *defamiliarización* (Mannay, 2017), permitiéndonos trascender cualquier concepción formalista, instrumental o procedimental –que nos empuja al pasado– e iniciar así el camino hacia la alfabetización artística (Vaquero, 2021). Por otra parte, porque supone la oportunidad de repensar la práctica fotográfica y la proyección pública de la imagen personal desde presupuestos críticos, indagando en las posibilidades de resignificar nuestra autoimagen en redes sociales a través de creaciones propias que, a su vez, son capaces de reconstruir el relato que elaboramos sobre nosotras y nosotros. De acuerdo con Ramon (2019):

“se entiende así la fotografía, si se desarrolla como ejercicio visualizador, como acción pensante, y por tanto como ejercicio pedagógico, como un proceso dinámico y constante vehículo de transformaciones personales y en consecuencia articulador también de transformaciones sociales y de nuevas relaciones humanas.” (p. 127)

En publicaciones recientes, es cada vez más fácil encontrar propuestas que inciden en la relevancia de la práctica fotográfica desde un paradigma pedagógico, investigador y artístico y que destacan su papel en los procesos de reconstrucción identitaria desde la formación de maestros y maestras (Mesías-Lema, 2019; Mesías-Lema y Ramon, 2021; Ramon, 2019; 2021). Por otra parte, algunos de los trabajos más actuales ya incorporan el fenómeno *selfie* como foco de análisis, como detonante reflexivo en la formación de docentes (Madariaga y Cilleruelo, 2020; Eiri, 2021; Vaquero, en prensa).

El *selfie* como ritual: cuerpos mediatizados y ficciones aparentes

El *selfie*, como construcción visual simbólica y mediática, nos remite al autorretrato como representación, aunque lo hace desde presupuestos muy diferentes que van más allá de su carácter digital o de su difusión mediática. Tal como establece Murolo (2015, p. 696), “mientras la fotografía del evento social se trata de una fotografía del recuerdo, la *selfie* es instantánea, es sincrónica, es la fotografía del ahora. Y allí radica su potencia comunicacional, su valor estético y su apuesta política”. Por otra parte, “su avasallante irrupción en las prácticas postfotográficas debe leerse en clave de gestión del impacto que deseamos producir en el prójimo” (Fontcuberta, 2020, p. 50).

El *selfie*, este nuevo autorretrato contextualizado en la actualidad en el que prevalece un carácter lúdico asociado a rituales de comunicación y juegos de seducción (Fontcuberta, 2020), proporciona una imagen simulada que proyectar en las redes y que, al estar sometida a las reglas que estas mismas determinan, se convierte en una proyección visual propia esencialmente estereotipada y normativa. Es decir, en una imagen personal que, antes de su creación, ya ha sido consensuada en la medida en que responde a unas pautas marcadas y es que, “a pesar de tratarse de una

práctica novedosa, ya existen poses y espacios, gestos y formas codificadas de mostrarse en una selfie” (Murolo, 2015, p. 691). Por otra parte, esta tipificación de nuestra imagen mediática se realiza desde una escenificación propia y en torno a un proceso singular pautado en varias fases:

1. La fase de ejecución parte de una pose determinada y sexualizada que incluye un leve giro de cuello y cadera y una mueca de labios impostada que sugiere la intención de besar y vista elevada. Todo ello, desde el plano corto que permite la distancia de nuestro propio brazo, que también elevamos para evitar la aparición natural de nuestro rostro y potenciar una tersura e ingravidez imposibles. A esta pose característica debemos sumar una expresión también estereotipada que, tratando de desvelar de cierta seguridad, bienestar y una imagen atractiva, deja fuera la manifestación de otras múltiples expresiones, remitiéndonos a un yo vacío (Mesías-Lema, 2019). Pero esto no es todo, de acuerdo con Ayerbe y Cuenca (2019, p. 4),

“el selfie debe retratar a su autor, sí, pero sobre todo debe mostrarlo inmerso en una situación connotada positivamente: disfrutando de un bello paisaje, junto a alguien famoso, degustando una comida exótica, ejercitándose en el gimnasio...”

2. Una segunda fase de edición y difusión en la que se elige la imagen más adecuada para, a continuación, someterla a filtros que, en algunas aplicaciones como Insta-gram, pueden ser preconfigurados. Estas herramientas que facilitan la modificación de nuestra apariencia real sometiéndola a efectos lumínicos, retoques de color o ajustes en las proporciones faciales, persiguen la semejanza con una belleza normativa que, del mismo modo, responde a un canon retocado digitalmente. De acuerdo con Murolo (2015, p. 692),

“la imagen participa de la codificación de la pose, juega con la fotogenia, emplea objetos y un espacio determinado en una sintaxis aprendida y re-producida, al tiempo que con el uso de programas como Photoshop o los filtros proporcionados por Instagram evidencia un truco con el fin mismo del esteticismo.”

Sin embargo, la conversión de la apariencia real en una imagen ajustada a un canon mediático tiene enormes implicaciones en la construcción identitaria de la juventud en la medida en que pasa por el rechazo de lo real. Esta normalización de nuestra imagen en relación a unos cánones imposibles, produce la satisfacción del reconocimiento propio en una versión homogeneizada y, de este modo, niños, niñas, adolescentes y jóvenes construyen sus expectativas e *identidades de escaparate*, reproduciendo los estereotipos de género que los medios expanden y que estas creaciones contribuyen a extender (Tortajada, Araña y Martínez, 2013). Es decir, tratando de recrear un estereotipo que imposibilitará después el reconocimiento real frente al espejo.

Por otra parte, el *selfie* se somete también a estrategias que tratan de potenciar su difusión y su aceptación. Así, para garantizar su impacto, es fundamental seleccionar el canal adecuado –la red social–, la duración de la publicación y el momento de su difusión. Como si de una campaña publicitaria se tratara (Tortajada, Araña y Martínez, 2013), resulta crucial compartir la publicación en el momento idóneo, en la franja del día adecuada y así recoger los mayores frutos posibles.

3. La última fase de este ritual corresponde a un tiempo de espera en el que la aceptación social se mide en *likes*, en comentarios, en reacciones. Como afirma Murolo (2015, p. 699), “la selfie, como producto de las redes sociales virtuales, busca una belleza superficial, pero también índices de pertenencia y la ilusión de superar, por lo tanto, una de las dimensiones que tiranizan la vida en sociedad”.

Sin embargo, esta persecución de una imagen ideal como molde al que ajustarnos, en la medida en que está regulada por la mirada hegemónica, participa del sistema de perpetua generación de insatisfacción y deseos. Sin duda, se trata de una tarea imposible en la que, a una satisfacción momentánea y efímera, sigue la frustración por la incapacidad de alcanzar un referente ideal mediático retocado, profesionalizado, esponsorizado y, a fin de cuentas, inalcanzable. Tal como confirma Martín Prada (2018, p. 41),

“la aproximación al ideal es tarea infinita, nunca alcanzable de forma completa. Cientos de *selfies* casi idénticos en los perfiles de muchos usuarios de redes sociales pueden ser muestra de esos continuos ensayos de acercamiento a la imagen ideal, a un tratar de verse reflejado en ella.”

Por todo lo expuesto, este ritual normativo y propio de las estrategias comerciales, incorpora unos índices de premeditación y de *domesticación* sumamente elevados. Así, en lo que desde la infancia, la adolescencia y la juventud se recibe como una acción inofensiva de autorrecreación visual, desde la mirada formativa y crítica, se concibe como una invitación manipulada y homogeneizante mediante la que nos proyectamos y nos presentamos en la sociedad mediática y, por lo tanto, en una forma gradual de configurar nuestra identidad, de acaparar nuestro tiempo y de someter nuestro pensamiento a la tiranía del consumo.

Una iconosfera simbólica estereotipada

El *selfie*, como género fotográfico inserto en las estrategias mercantilistas propias de las redes sociales, se desvela como un producto de auto-estereotipación evidente pero que, como dispositivo regulado por las normas de consumo, interiorizamos de forma inconsciente.

Esta proyección digital propia de la sociedad de consumo –y por tanto del patriarcado–, muestra el sometimiento a un cuerpo referente (Murolo, 2015) y, por lo tanto, una relación directa con procesos

de cosificación, con rituales de hipersexualización y con la perpetuación de los roles de género imperantes. Al tratarse de una autofoto que participa de pautas comunes y establecidas, cuenta con referentes mediáticos entre los que “las *celebrities*, dedicadas a la comunicación de su vida, actúan como figuras inspiradoras, influencers, aprovechándose de nuestras carencias y ansias identitarias” (Martín Prada, 2018, p. 40). De este modo, la exposición continuada a cuerpos ideales, a “imágenes de personas que no existen en la realidad, porque son fruto de maquillaje, retoques, cirugías y tratamiento informático” (Bernárdez, 2015, p. 57), condiciona nuestra mirada, nuestra forma de reconocernos y de reconocer al resto y, fruto de ello son las autorrepresentaciones que, del mismo modo, muestran cuerpos dóciles (Murolo, 2015), cuerpos sujetos a la normalización que, en el caso de las mujeres, quedan especialmente sometidos, expuestos, entregados. Así, mientras ellos participan del ritual heteronormativo habitual de demostración de virilidad y de acción, ellas aparecen en representaciones sexualizadas vinculadas a un canon de belleza imposible en la medida en que no son referentes de cuerpos naturales. Pero no solo eso, de acuerdo con Tortajada, Araña y Martínez (2013, p. 184):

“Además, también son ellas las que más a menudo se muestran postradas, arrodilladas u ofreciéndose, es decir, como cuerpos exhibidos, pasivos, subordinados, preparados para ser admirados. Los datos muestran que, en este sentido, se produce una interiorización de las representaciones socialmente construidas de la masculinidad y la feminidad, aquellas que la publicidad permite observar fácilmente por su hiperritualización.”

De este modo, se perpetúa el imaginario del sistema patriarcal, mediante la proyección de imágenes sexualizadas y sometidas a los estereotipos de género que reproducimos de forma voluntaria y casi voluntariosa. Por otra parte, esta proliferación de imágenes a través de redes sociales tiene una repercusión directa también en la infancia a través de plataformas como Tik Tok que, de nuevo, bajo una apariencia amable e inocua y cada vez de forma más precoz, expone a niños y niñas a la simulación de poses y expresiones hipersexualizadas.

Desde la formación de maestras y maestros, siendo conscientes del impacto de esta profusión de imágenes estereotipadas, es necesario generar nuevos relatos de autorrepresentación capaces de desmontar el imaginario (Domínguez, 2020). Sin duda, este desafío pasa por cuestionar estas configuraciones visuales que están fuertemente arraigadas en nuestra autorreferencialidad y por generar alternativas que luego serán extrapoladas a aulas de primaria. De acuerdo con Martín Prada (2018, p. 50), “la desinhibida y feliz mostración en la red de imágenes de cuerpos y formas de ser y vivir no coincidentes con las normativas formaría parte de ese tipo de estrategias de idealización en términos oposicionales”.

La narración docente como forma de recrear lo vivido

La experiencia que se narra se enmarca en una acción docente e investigadora que concibe e incorpora la práctica artística como una vía de autoconocimiento, de crecimiento y de invitación relacional, pero también, como una estrategia docente de indagación que facilita recordar lo vivido desde la *reflexividad* (Calderón y Hernández, 2019). Es decir, desde la oportunidad que supone evocar y repensar el recorrido a través del análisis consciente, contextualizado y simbólico –que en este caso proporcionan las narraciones elaboradas durante el proceso– y así detectar las brechas. Sin embargo, esta recreación del camino transitado a través del relato visual y textual desde la reflexividad, no supone una mera reconstrucción de la experiencia, sino que, más allá de eso, se convierte en una posibilidad de construcción de conocimiento (Hernández-Hernández y Onsés, 2020).

En el discurrir de la asignatura, esta práctica artística gira en torno a la fotografía, entendida como “un modo de pensamiento sobre el ser humano que resignifica nuestra experiencia en el mundo y nos permite repensarnos colectivamente, individualmente, y en los intersticios entre lo individual y lo colectivo” (Ramon y Vidagañ, 2020, p. 154). Por ello, por su potencial transformador y pedagógico, canaliza este proceso generando una dualidad narrativa (individual y colectiva) que la voz docente trata de reconstruir desde los hallazgos y los desvíos, permitiendo “identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento” (Landín y Sánchez, 2019, p. 229). En este contexto, la fotografía asume un papel relevante que trasciende el carácter documental para actuar: “como un medio de investigación visual de lo que acontece en el aula, con un fin que va mucho más allá del puro registro de acontecimientos “como un instrumento de conocimiento, de creación meditada y de narración constructiva (Mesías-Lema y Ramon, 2021); como medio y fin de la práctica artística y pedagógica que visibiliza cada paso.

Si desde la Educación Artística debemos cuestionar miradas normativas, dominantes y esencialmente patriarcales, la única opción posible pasa por generar una nueva mirada consciente desde la experiencia estética, desde la producción artística y desde nuestro yo más real, tal como propone el *antiselfie*. Así, este trabajo narra lo vivido desde estas premisas, desde una situación de confinamiento desarrollada durante el curso 2020/2021 en la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales de primer curso, con un grupo formado por 57 docentes en formación.

El relato se ha elaborado a partir de las aportaciones visuales y textuales realizadas por el grupo en el desarrollo de la asignatura en las diferentes propuestas. Tal como se muestra a continuación, el *antiselfie*, como hilo conductor de las producciones artísticas, articula el proceso tratando de propiciar la experimentación artística a través de la fotografía desde un paradigma crítico y reflexivo.

1. *Antiselfie*: Actividad inicial individual que detona la experimentación artística desde un posicionamiento reflexivo mediante el cuestionamiento y la inversión de los códigos de autofotos

que el alumnado utiliza de forma habitual. Los relatos visuales y escritos se comparten en clase tratando de favorecer el desarrollo de una mirada artística, crítica y empática en el grupo.

2. *Contramirada*: Propuesta realizada en pequeños grupos que, desde la cooperación necesaria que otorga la autoría compartida, persigue el desarrollo de la mirada simbólica desde la re-visión de nuestro propio entorno. Se elabora a partir de las pautas del *antiselfie* con el propósito de seguir indagando en la producción fotográfica activando el criterio artístico del grupo durante el proceso y en la selección de las creaciones realizadas.
3. *Imágenes de lo cotidiano*: Actividad individual paralela a las anteriores realizada en el contexto íntimo del cuarto propio. Las creaciones se proyectan durante una sesión virtual en las que todos y todas participamos determinando si las propuestas –que de nuevo enlazan con el propósito del *antiselfie*– cumplen con las pautas establecidas. Se fomenta la argumentación compartida sobre las creaciones para consolidar los avances del grupo en torno a cuestiones como la composición, el encuadre o la iluminación.
4. *Microclases*: Propuesta en la que cada pequeño grupo diseña y desarrolla una sesión de trabajo para el resto de la clase en el contexto de la Educación Artística en torno a cuestiones sociales relevantes. Las sesiones tratan de promover un análisis crítico de la imagen en la actualidad, la inclusión de procesos artísticos contemporáneos y la vivencia de nuevas experiencias relacionales.
5. *Mi otro yo*: Actividad individual final que consiste en realizar un último *antiselfie* desde la conciencia que otorga el proceso experimentado y desde la oportunidad que proporcionan las experiencias compartidas en el grupo.

Por último, la reconstrucción de lo vivido no puede obviar las aportaciones finales que el alumnado realiza a partir de la reflexión retrospectiva que supone el cuestionario anónimo final de la asignatura (Ct). Esta estrategia de mejora de la propia docencia, se realiza desde un enfoque global y se articula en torno a las siguientes cuestiones: *¿Qué es lo que más te ha gustado o interesado?* (Ct_01/respuesta nº.); *¿Se han modificado tus esquemas sobre la educación artística? ¿En qué sentido?* (Ct_02/respuesta nº.), e *Indica un aprendizaje que consideres relevante* (Ct_03/respuesta nº.).

El Antiselfie como detonante

Aunque en el recorrido de la asignatura se plantean diversas acciones, todas comparten un propósito común: Dejar de mirar hacia fuera para repensarnos hacia dentro (Peña-Zabala, Camarero y Guerra, 2021) y, en este sentido, el *antiselfie*, como propuesta artística y educativa definida en oposición al *selfie* (Vaquero, en prensa), se constituye como el detonante y como un verdadero punto de inflexión. El *antiselfie* es, en sí mismo, un hallazgo revelado en la asignatura en cursos

anteriores a través de la actividad “Una mirada introspectiva” (Vaquero, en prensa) y, aunque inicialmente se plantea como una actividad para conocernos y en la que presentarnos al resto, pronto desvela un potencial transformador que demanda una estrategia docente consciente y meditada.

Las pautas que se comparten en el espacio virtual de la asignatura para la elaboración del *antiselfie* plantean la “realización de dos fotografías desde una mirada introspectiva, reflexiva y personal, representativas de mi yo actual, mostrando una visión nueva (poética, artística, metafórica) de mí. Es importante tener en cuenta que NO ES: un selfie, ni una foto familiar, ni nada parecido; no es un paisaje ni una foto de mi mascota; no es una foto improvisada. En cambio, se trata de: fotos pensadas, cuidadas, preparadas (y sin retocar) que evitan todo lo anecdótico” (fragmento extraído de las indicaciones que se incluyen en el espacio virtual de la asignatura).

En total se comparten en el espacio de campus virtual 112 creaciones (dos por estudiante) que incorporan un relato escrito al visual y que, en algunos casos, narran sensaciones experimentadas, percepciones propias y derivas vitales íntimas. Así, a partir de este detonante, se inicia la creación de alternativas críticas y artísticas capaces de posibilitar un cambio de mirada basado en la empatía y la aceptación de la otredad.

En esta primera incursión del grupo en procesos introspectivos desarrollados a través de la fotografía, predomina un carácter enumerativo en las composiciones elaboradas, principalmente, a partir de objetos diversos entre los que destacan las alusiones al baile, al deporte o a los viajes. Sin embargo, algunas creaciones manifiestan el protagonismo de la voz interior, sustituyendo un relato único de felicidad aparente por otros relatos (Figuras 1, 2 y 3).



Figura 1. *Han florecido mis desiertos* (2020). Actividad *antiselfie*.
Fuente: Lucía Martínez González.

“Esta imagen habla de mí en el presente pero a la vez, haciendo referencia a mis complejos y errores del pasado. Simboliza la mejora de mí misma, dejando atrás pasadas inseguridades y heridas, las cuales he tomado en cuenta para ser mejor. En definitiva, no solo he curado mis heridas sino que además, las he dejado florecer.” (Figura 1).

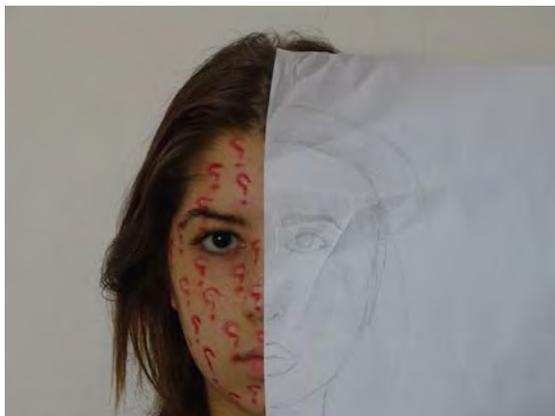


Figura 1. *Indecisión* (2020). Actividad *antiselfie*.
Fuente: Zahira Pacheco Mota.

“¿Quién soy? ¿Quién quiero ser? Cuando se nos pidió realizar una fotografía que nos identificara, inmediatamente comencé a pensar en qué elementos me componían a mí, y lo único que tuve verdaderamente claro fue el hecho de que soy increíblemente indecisa. Lejos de tomarme esto como algo negativo, decidí tornarlo en la visión a partir de la cual crearía mi primera fotografía.” (Figura 2).



Figura 1. *Inadecuación esencial* (2020). Actividad *antiselfie*.
Fuente: Valeria Palma Camacho.

“Esta foto representa como me siento entre la gente, pienso que tengo mucha personalidad y no encajo mucho con las personas que me rodean, la ficha blanca me representa a mí, me pongo en medio de un círculo, a mi alrededor hay personas de distinto color ya que pienso que muy pocos encajan conmigo,

muchas veces esto hace que me sienta incómoda o no me atreva a relacionarme, ya que pienso que no comparten los mismos intereses que yo, hace que me encierre en mí misma.” (Figura 3).

A este primer *antiselfie* sigue una actividad que, planteada en el aula antes del confinamiento y desde la docencia bimodal, permite a parte del grupo conocer la facultad desde otro lugar (Actividad “Contramirada”). De este modo, se propone a los pequeños equipos de trabajo una práctica fotográfica consistente en reconocer el espacio formativo que habitaremos los próximos años desde otra mirada. Aunque esta propuesta solo la experimenta la mitad de la clase, nos ayuda a romper inercias importantes relacionadas con la vivencia del espacio educativo, con la concepción de la Educación Artística y con la propia práctica artística fotográfica. Así, desde una alternativa dinámica, activa y colaborativa, recorren el entorno con una nueva mirada, compartiendo cuestiones que consideran insólitas en la medida en que les sitúa como artistas que, además, deben elaborar obras de autoría colectiva y activar un criterio selectivo común. De este modo continúa la experiencia, recorriendo con inquietud los pasillos de la facultad a la búsqueda de esa imagen que nos representa de forma grupal a través del espacio (Figuras 4 y 5).

La otra parte del grupo no tiene la oportunidad de hacer esta travesía creativa, por lo que se les propone una alternativa individual (“Imágenes de lo cotidiano”) adaptada a la realidad confinada y, por lo tanto, a nuestro propio cuarto conectado (Zafra, 2010) (Figuras 6 y 7).



Figura 4. *Perspectiva* (2020). Actividad *Contramirada*. Fuente: M.S.C.

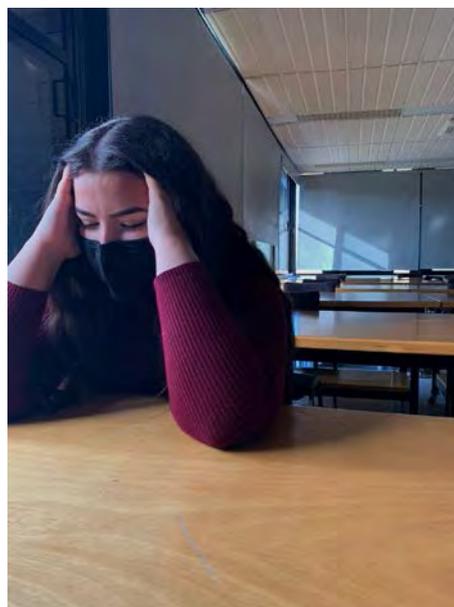


Figura 5. *Frustración* (2020). Actividad *Contramirada*. Fuente: Grupo Picasso.



Figura 6. *Lo artísticamente ordinario* (2020). Actividad *Imágenes de lo cotidiano*
Fuente: Zahira Pacheco Mota.



Figura 7. *Mundos paralelos pero diferentes* (2020). Actividad *Imágenes de lo cotidiano*
Fuente: Mireya Romero Molina.

Aunque en esta ocasión el espacio mengua, de forma proporcional, crece la motivación por redimensionar lo cotidiano y compartimos en el espacio virtual producciones que muestran un camino a indagar que, sin duda, merece ser recorrido entre todos y todas. También surgen relatos íntimos que hacen visible la red de seguridad y de sostén que comienza a tejerse en el grupo:

“Haciendo esta fotografía no pensé en que era un simple dormitorio, era el dormitorio de mi infancia. La gran mayoría también habréis dormido en el mismo dormitorio con vuestros padres cuando erais unos bebés. En él te sentías cómoda, y sobretodo te sentías protegida, debido a la supervisión constante de tus padres, más si eras el primer hijo, de si estabas bien, si estabas dormida, si tenías hambre, y un interminable etcétera. Este dormitorio me transmite felicidad por aquellos momentos vividos, y me encantaría poder vivirlos una vez más. [...] Sin embargo, surge otro mundo paralelo, pero diferente: mi dormitorio actual, el cual se ve en la parte derecha de la imagen. Sigue siendo un dormitorio, pero ya no es el mismo...” (Figura 7).

En paralelo a la deriva fotográfica que emprende el grupo y que prevalece a lo largo de la asignatura, se inician otras acciones fundamentales encaminadas a una triple deconstrucción. Por un lado, la relativa a la deconstrucción crítica de los mensajes audiovisuales y que permite “analizar artefactos de la cultura mediática y construir herramientas educativas y artísticas alternativas que, abordando problemáticas sociales de forma crítica, les sitúe como agentes del cambio social” (Triviño y Vaquero, 2020, p. 377). De este modo, buscando la convergencia necesaria entre espacio educativo y de ocio, analizamos en clase publicidad y los videoclips que el propio alumnado consume a través del *Método para detectar la caverna global y construir ágoras locales* (Triviño, y Vaquero, 2019). Estas sesiones producen la implosión del grupo al destapar el carácter estereotipado, normativo y

sexualizado de las producciones mediáticas que nos acechan. Así, en torno a lo que consideran aprendizajes relevantes, destacan aportaciones como:

“Un aprendizaje muy importante para mí ha sido conocer el poder que pueden llegar a tener las imágenes. No es un aprendizaje solo para mi vida personal sino que como futura docente debo estar muy concienciada de ello.” (Ct_03/resp.7)

“El más relevante para mí ha sido reflexionar acerca del contenido visual al que estamos expuestos todos los días y en todos los medios con los que estamos relacionados, desde un punto de vista crítico.” (Ct_03/resp.1).

Por otra parte, de forma paralela a las propuestas descritas, se inicia la deconstrucción de nuestra idea de Arte y de la Educación Artística. Para ello, experimentamos el proceso artístico en primera persona y vivimos el encuentro con obra actual libre de mediaciones en el museo, accediendo a un relato del arte en el que hacen su presencia artistas vivos y vivas, artistas mujeres y otras manifestaciones eliminadas del relato hegemónico educativo, como el arte contemporáneo desde una visión no eurocéntrica. Por último, destaca el valor de la acción grupal, del encuentro en clase que proporcionan las sesiones denominadas microclases y que, organizadas en pequeños equipos de trabajo, abordan diferentes cuestiones sociales actuales y de interés para el alumnado a través de la Educación Artística desde el rol de docentes, lo que les permite cuestionar vivencias educativas pasadas y futuras desde el análisis consciente:

“El haber tenido la oportunidad de dar una mini-clase ha sido para mí un ensayo de mi futura etapa docente.” (Ct_03/resp.7).

En relación a una posible modificación de esquemas sobre la Educación Artística, diversos testimonios evidencian una fractura determinante respecto a sus experiencias previas:

“Sí, personalmente, tenía una concepción muy distinta al arte y la educación artística. Siempre he pensado que es aburrido ya que tenía la idea que arte solamente era ver cuadros que no entendía o hacer dibujos en caso de la escuela (porque es a lo que estamos acostumbrados) pero una vez he hecho mi transcurso por la asignatura, he entendido que el arte es mucho más que eso. Es una manera excelente de conocerte y expresar tus sentimientos, de conocer a las personas, de aumentar tu creatividad, etc. por todo ello me refiero que ha cambiado mis esquemas de ver el arte y la educación artística.” (Ct_02/resp.4).

Todas estas acciones y otras propuestas puntuales como “Un espacio no figurativo” y “Desde otro punto de vista”, transcurren en paralelo, retroalimentando al grupo y consolidando la mirada crítica, artística y reflexiva que se persigue. También abriendo espacios de intercambio y de escucha que, sin duda, aligeran el tiempo de confinamiento (Figura 8).

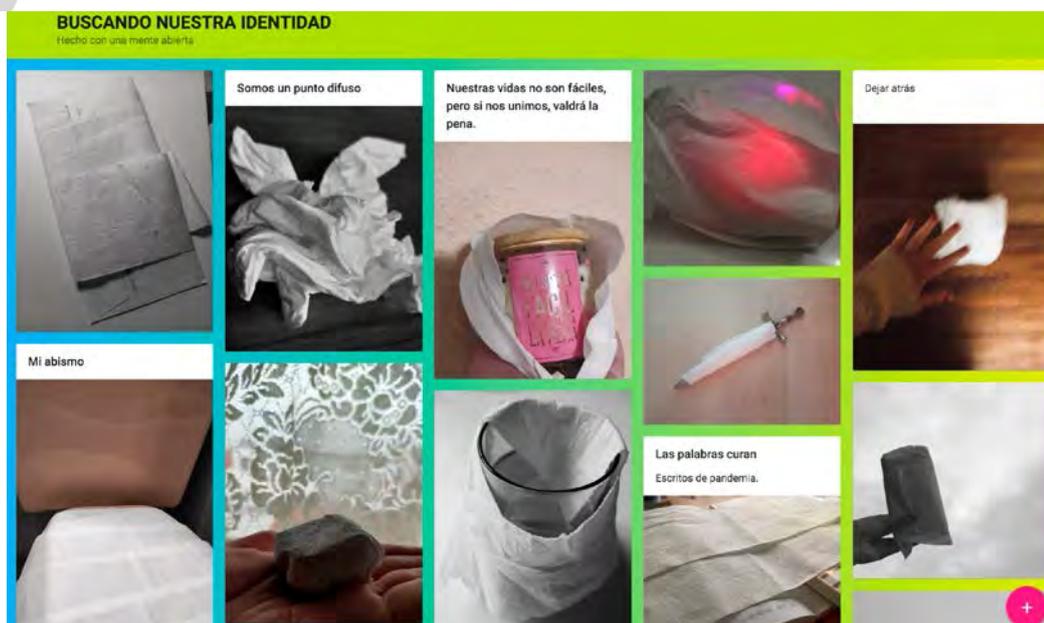


Figura 8. Captura de pantalla del padlet *Buscando nuestra identidad*. Acción desarrollada para la actividad *Microclase de Educación Artística*. Fuente: Grupo No Somos 5.

La asignatura se cierra con una versión actualizada del *antiselfie* a través de “Mi otro yo”, una dinámica activa en la que compartir nuestras creaciones introspectivas y en la que el propio grupo participa *validando* las producciones y *autorizando* su subida al repositorio común. Estas últimas creaciones visuales ya constatan un cambio de mirada que se traduce en avances tan significativos como:

- El abandono de imágenes normativas o estereotipadas y la aparición de creaciones personales diversas (Figura 13).
- El tránsito de composiciones literales, en las que prima el carácter enumerativo, a variantes simbólicas mediante las que mostrar al grupo nuestro yo más íntimo (Figuras 11, 12 y 14).
- El desarrollo de una mirada crítica y reflexiva que deriva en propuestas emancipadoras (Figuras 9 y 10).

Por otra parte, estos últimos relatos se producen desde la seguridad que otorga la experiencia previa y la confianza que genera el camino transitado compartido. La sensación de ser capaz es manifiesta, así lo evidencian las producciones artísticas y afirmaciones como:

“Ahora tengo un pensamiento y una mirada más artística. Además, me considero una persona más segura.” (Ct_03/resp.16).



Figura 9. *¿Estoy guapa?* Actividad *antiselfie*. Fuente: Melany Santacruz Torrico.



Figura 10. *Amor cian*. Actividad *Mi otro yo*. Fuente: Melany Santacruz Torrico.



Figura 11. *Reflejo del alma*. Actividad *Mi otro yo*. Fuente: Lucía Martínez González.



Figura 12. *La curiosidad*. Actividad *Mi otro yo*. Fuente: Carlos Rodríguez Cabrera.



Figura 13. *No te veo pero estás conmigo*. Actividad *Mi otro yo*. Fuente: Irene Ruiz Casquel.



Figura 14. *¿Quién eres?* Actividad *Mi otro yo*. Fuente: Ainhoa Ramírez Pérez.

A estas evidencias visuales y textuales se suman otros relatos recogidos en el cuestionario final de la asignatura. Así, en relación a lo que más les ha gustado, destacan aportaciones como:

“Lo que más me ha gustado de la asignatura es la importancia que se le ha dado a la fotografía, sobre todo porque hemos aprendido a expresar nuestro talento oculto, y he descubierto de lo que soy capaz, de sacar a la luz mi lado más creativo.” (Ct_01/resp.10)

“Que la asignatura me haya permitido desarrollar una mirada crítica y extender mi imaginario para que en un futuro pueda hacer yo lo mismo con mis alumnos.” (Ct_01/resp.7).

Conclusiones. Reimaginando nuestro imaginario

La reconstrucción de la experiencia detonada y articulada por el *antiselfie* en el contexto de la formación inicial de docentes, ha visibilizado la inmersión del grupo en procesos artísticos a través de la práctica fotográfica desde códigos conscientes y críticos en oposición a las prácticas fotográficas normativas realizadas en el contexto de las redes sociales. La deconstrucción de estas prácticas mediáticas –asumidas e interiorizadas con anterioridad por el grupo sin ningún cuestionamiento– y su simultaneidad con la experimentación fotográfica desde un cambio de paradigma, ha favorecido la aparición de nuevos códigos metafóricos desde los que volver a proyectarnos y reconocernos y, por lo tanto, el desarrollo de una mirada reflexiva y crítica más comprensiva y empática. Es decir, ha propiciado la creación de otros relatos basados en el reconocimiento, la aceptación y en el sostén del propio grupo.

Por otra parte, la experiencia autorreflexiva vivida en el desarrollo de la asignatura ha impactado en la forma en que el grupo asume sus autorrepresentaciones –mediáticas y artísticas–, favoreciendo el tránsito de producciones normativas como el *selfie*, a creaciones emancipadoras sobre nosotros y sobre nuestra cotidianidad desde una mirada más consciente y autónoma, es decir, desde una *contramirada* artística. Así, el carácter introspectivo de las creaciones elaboradas por el grupo en las diferentes actividades, ha detonado una reflexión identitaria individual y colectiva compartida que, además de propiciar nuevas inercias relacionales basadas en la complicidad y el autorreconocimiento, ha supuesto la creación de una red de apoyo y de encuentro y, por lo tanto, el desarrollo de un posicionamiento docente más empático.

Por último, la simultaneidad de la práctica artística fotográfica y otras estrategias de deconstrucción de las ideas previas asociadas a la asignatura, como la gestión autónoma de sesiones de clase por los grupos a través de las *microclases*, ha devenido en una modificación de los esquemas respecto a la idea del arte y de la Educación Artística que, sin embargo, no es suficiente en la medida en que requiere de otros contextos formativos en los que consolidar el camino iniciado hacia la alfabetización artística.

Junto a esta transformación, destaca el valor de los procesos vividos y que nos han sostenido en tiempos difíciles. La experiencia evidencia que, si desde el principio nos presentamos y nos conocemos desde propuestas sensibles e introspectivas que exhiben la diversidad, se inician otras relaciones y otros diálogos en los que tienen cabida nuestros verdaderos yoés o *Mi otro yo*. Y eso está en nuestras manos, en manos de la Educación Artística.

Agradecimientos

Proyecto I+D del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-2022. Prodsage cultural en las redes sociales: industria, consumo popular y alfabetización audiovisual de la juventud española (FEM2017-83302-C3-3-P).

Referencias

- Aparici, R., Escaño, C. y García, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Ayerbe, N. y Cuenca, J. (2019). El selfie como performance de la identidad. Explorando la performatividad de la auto-imagen desde el arte de acción. *Papeles del CEIC*, vol. 2019/2, papel 213, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20260>
- Bernárdez, A. (2015). *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Fundamentos.
- Bernárdez, A. (2018). *Soft Power: Heroínas y muñecas en la cultura mediática*. Madrid: Fundamentos.
- Broullón, M. A. (2015). Por una semiótica del selfie en la cultura visual digital. [A semiotics of selfie in the visual digital culture]. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 11, 215–234. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.v0i11.6081>
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Domínguez, Y. (2020). *Maldito estereotipo*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Eiri, S. (2021). Recrear el selfie. Estrategias educativas para la reflexión creativa y la reconstrucción simbólica de la identidad. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 48–60. <http://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7598>
- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García Mendoza, L.Y. (2018). En modo selfie: reflexiones sobre la potencia de las selfies. *Nómadas*, 49, 103–119.

- Hernández-Hernández, F. y Onsés, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En J. M. Sancho, F. Hernández-Hernández, L. Montero, J. de Pablo, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195–207). Barcelona: Octaedro.
- Huxley, A. (1979). *Un mundo feliz*. México: Época.
- Landín, R. y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2019). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- López-Fernández Cao, M. (2013). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- Madariaga López, I. y Cilleruelo, L. (2020). Educar en tiempos de selfies: hacia el antiselfie. *ArtsEduca*, 27, 114–127. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.9>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en la investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Martín Prada, J. M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mesías-Lema, J. M., y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7–22.
<https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Murolo, N. L. (2015). Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, 18(3), 676–700. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.3>
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.
- Peña-Zabala, M., Camarero, A.S. y Guerra, R. (2021). Dejar de mirar hacia fuera para re-pensarnos hacia dentro: Desacelerar a través del autorretrato. *ArtsEduca*, 28, 126–140.
<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.10>
- Ramon, R. (2019). La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo. *Revista InVisibilidades*, 11, 20–27.
- Ramon, R. (2021). Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria. *ArtsEduca*, 28, 52–67. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.4>

- Ramon y Vidagañ (2020). Prácticas artísticas generadoras de espacios de hibridación entre cultura digital y pensamiento educativo. En R. Huerta y Alonso-Sanz (Coords.), *Humanidades digitales y pedagogías culturales* (pp. 147–163). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Tortajada, I., Araña, N., y Martínez, I. (2013). Advertising stereotypes and gender representation in social networking sites. *Comunicar*, 41, 177–186. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-17>
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2019). Didáctica de la eutopía o cómo enseñar y aprender pensamiento crítico-creativo a través del artivismo. En D. Jivkova Semova, E. Aladro Vico y R. Popelka Sosa Sánchez (Eds.), *Entender el artivismo* (pp. 45–70). Bristol: Peter Lang.
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375–385.
- Vaquero, C. (2021). Educación artística y alfabetización audiovisual: Del collar de macarrones al desarrollo del pensamiento crítico a partir de “Malamente”. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, 10, 178–195. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.178-195>
- Vaquero, C. (En prensa). El antiselfie: una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación inicial. *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto) gestión del yo*. Madrid: Fórcola Ediciones.

Para citar este artículo: Vaquero Cañestro, C. (2021). El antiselfie como detonante reflexivo en la formación de docentes. Una experiencia de indagación colectiva través de la práctica fotográfica. *Observar*, 15, 128–148.