

Disseny d'entorns per educar en diversitat i fomentar la inclusió

Ricard Huerta *

Resum

El present treball analitza una sèrie d'experiències viscudes a l'aula amb alumnat del Grau de Mestre/a d'Educació Primària. A partir d'aquestes experiències elaborem un conjunt d'aproximacions suficientment significatives com per oferir un diagnòstic de la situació actual de l'ensenyament de les arts a Primària i una proposta de millora per a la formació de docents en Educació Artística. Aquesta proposta s'encabeix en un conjunt de set aspectes que considerem «entorns educatius». Els entorns poden ser reals o virtuals, i per tant hem d'estar atents a la simbiosi entre el món geogràfic presencial i el món online. Els set entorns que suggerim potencien la inclusió, i és per això que han d'estar dissenyats tot prevenint el masclisme i la LGTBfòbia. Fomentar la inclusió suposa prevenir qualsevol atac a la diversitat, tot defensant el respecte, i prestant atenció de forma decidida cap a qualsevol tipus de dissidència.

Paraules clau

Disseny, art, educació, inclusió, formació de docents.

Recepció original: 6 d'octubre de 2020

Acceptació: 14 de gener de 2021

Publicació: 1 de juny de 2021

Dedicatòria:

A Laura Luelmo, professora de Secundària de Dibuix, que va ser alumna de la Universitat de València. *In memoriam.*

Els entorns educatius s'han de dissenyar des de la innovació¹

Investigar en Educació Artística resulta complicat, i encara més en una ciutat perifèrica. València és un lloc acollidor del Mediterrani, però no té ni el poder que es gestiona a la capital de l'Estat (Madrid) ni tampoc la força d'una ciutat amb gran tradició urbanita (Barcelona). A pesar de la invisibilitat que aquesta situació comporta, la nostra il·lusió és gran, i el nostre esforç immens. Després de trenta-cinc anys centrant els meus esforços en aquestes temàtiques, detecto que si bé cada dia tenim més exemples d'experiències artístiques en els centres urbans i en espais alternatius, al mateix temps disminueix de manera preocupant el professorat especialitzat que treballa i viu de l'educació en arts. Davant aquesta realitat, presentem una breu anàlisi del que s'ha realitzat fins ara, i oferim un protocol de possibles actuacions per millorar tant la pràctica d'activitats artístiques (als centres educatius i als entorns no formals) com la preparació de professors en la ma-

(*) Catedràtic d'Universitat. Professor d'Educació Artística a la Facultat de Magisteri. Membre de l'Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Dirigeix el Grup Creari d'Investigació en Pedagogies Culturals (GIUV2013-103) i la publicació especialitzada EARI Educación Artística Revista de Investigación. És fundador d'AVALEM Associació Valenciana d'Educadors en Museus i Patrimonis, entitat pionera que defensa als col·lectius de mediació educativa en entorns no formals. Adreça electrònica: ricard.huerta@uv.es

(1) El present article forma part del projecte d'investigació «Arteari. Art i disseny per a entorns educatius lliures d'homofòbia i transfòbia». Referència UV-INV-AE18-779907. Convocatòria d'ajudes per a Accions Especials del Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València.

tèria (Huerta i Alonso-Sanz, 2017b), tot això des d'un posicionament que mira cap als entorns, és a dir, cap a la construcció d'espais idonis per a la pràctica educativa (Raedó i Atrio, 2019).

Precedents de la situació actual

L'any 2000 es van celebrar els Cinc Segles de la Universitat de València. Les activitats es van prolongar durant tres anys, ja que l'Estudi General va ser creat el 1499 per la corporació municipal, en 1500 va rebre la confirmació per part de la reialesa, i va ser en 1501 quan el segon Papa Borja va ratificar la denominació d'universitat. Durant tres anys es va generar una activitat vertiginosa, molts canvis estructurals, alguns relacionats amb el procés de Bolonya, i la celebració de més de 80 congressos internacionals. El rector només va poder inaugurar-ne uns pocs, i entre aquests pocs seleccionats va triar el Congrés Internacional «Els Valors de l'Art a l'Ensenyament», com un dels més innovadors i representatius. El congrés va reunir més de trenta ponents convidats i la inscripció va superar els 400 participants. Era la primera vegada que s'organitzava un congrés d'aquestes dimensions a València, un lloc tradicionalment vinculat a l'art per la quantitat d'artistes que estan relacionats amb la ciutat i el seu territori, però que patia un excés de complaença des d'una perspectiva bucòlica i romàntica. Dos anys després es va publicar el llibre *Els valors de l'art a l'ensenyament* (Huerta, 2002) on s'hi recopilen intervencions d'artistes com Andreu Alfaro, professionals de l'educació artística (Imanol Aguirre, Andrea García, Fernando Hernández, Teresa Gil, Rosa Gratacós, Roser Juanola, Manuel Sánchez), polítics (Carmen Alborch, María Tena), especialistes en art i comunicació (Daniel Giralt-Miracle), dissenyadors (Albert Esteve) i pedagogs (José Gimeno Sacristán). Ja en aquell moment defensàvem una visió àmplia i transversal de l'educació en arts. Pensàvem que tant si investiguem des de teoritzacions sistemàtiques, si optem per estratègies retòriques o líriques, com si apostem per la vocació especulativa des dels àmbits dels discursos creatius i expressius, convé marcar una línia d'esforç per al conjunt dels professionals de l'educació artística. I certament no podem eludir les nostres responsabilitats com a intel·lectuals implicats en el fenomen cultural contemporani, ni llavors podíem, ni ara ni tampoc (Huerta i Domínguez, 2020).

El text que va redactar per al llibre José Gimeno Sacristán (ideòleg de la important reforma educativa espanyola a partir de la implantació de la LOGSE —Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu, 1990— es titula «La construcció del discurs i de la pràctica de l'educació artística». És l'únic document sobre educació artística publicat per aquest important investigador. El text era premonitori. A grans trets, la seva contribució diu que l'educació artística no té cabuda als entorns formals, ja que l'escola no disposa d'espais adequats per a la pràctica artística, ni tampoc l'art ha de reduir-se als esquemes curriculars, poc apropiats per desenvolupar la creativitat. Gimeno apostava per consolidar l'educació artística en els entorns no formals (museus, acadèmies privades, espais informals). De fet, el text de Gimeno començar dient: «No voy a ocupar mi esfuerzo ante ustedes en justificar la importancia de la educación artística. Centraré esta exposición en los mecanismos que intervienen en hacer que esta faceta educativa tenga hoy el lugar que ocupa en la escolaridad, que de antemano considero no es demasiado favorable» (Gimeno, 2002). Si bé els arguments de Gimeno poden semblar més o menys adequats (jo no n'estava d'acord), el ben cert és que la reforma educativa de la LOGSE va impulsar la figura del Mestre Especialista en Educació Musical, una figura que compta amb representants en tots els centres educatius a l'Estat, un aspecte que no resulta molt coherent

amb el que predicava Gimeno quan manifestava que l'educació en arts havia d'estar fora de l'escola.

Alguns factors a tindre en compte per millorar la situació

Han passat quasi dues dècades des d'aquell congrés que va tenir lloc a principis del segle, i fent un balanç del que ha passat, veiem que les arts estan presents més que mai en l'espai públic, i també detectem que s'està investigant extraordinàriament en temes d'art i educació, la qual cosa ens hauria d'alegrar. Ara bé, l'optimisme es desintegra quan observem que l'educació artística ha perdut pràcticament tota la seva presència en els entorns formals (escoles de Primària i centres de Secundària), normalment a canvi d'afavorir les matèries de llengua i matemàtiques. També cal deixar constància de la pràctica desaparició de l'educació artística com a matèria obligatòria en la recent aprovada LOMLOE. Davant d'aquesta evidència, caldria prendre mesures, tot assumint que convé:

- Replantejar l'educació artística per formar ciutadania.
- Adaptar el currículum de l'educació artística a les noves necessitats i urgències pedagògiques i tecnològiques.
- Actualitzar la formació del professorat d'educació en arts.
- Potenciar la investigació en temes d'educació artística.
- Introduir noves metodologies (Artografies, Cultura Visual, ABER, Transeducar)
- Revisar conceptes com creativitat, acció social o educació estètica.
- Impulsar accions per fer visible i difondre l'educació en arts.
- Coordinar esforços i crear xarxes d'educadors en arts.

Moltes d'aquestes iniciatives s'estan duent a terme a València i en altres llocs (Hernández, 2008), la qual cosa redunda en l'interès de gran quantitat de professionals per replantejar-nos constantment el nostre treball en favor de l'educació en arts (Escaño, 2019). Degut precisament a la nostra situació d'invisibilitat, optem per revisar algunes de les accions realitzades en el nostre entorn, que coincideixen amb altres plantejades que porten endavant grups d'investigació de diferents llocs.

Investigar sobre creativitat, art i educació

El grup CREARI d'Investigació en Pedagogies Culturals (GIUV2013-103) de la Universitat de València ve organitzant des de 1997 les Jornades Internacionals de Recerca en Educació Artística. L'any 2015 es va dur a terme la sisena edició amb el lema «La formació d'educadors en museus», el 2016 la setena sobre «Entorns informals per educar en arts», el 2017 la vuitena amb el lema «Investigar i educar en disseny», i en 2018 la novena titulada «Cinema i art en entorns educatius». En 2020 s'ha celebrat la desena edició titulada «Transeducar: Feminismes i dissidències LGTB», que va comptar amb representants invitats de vuit països. Aquest tipus de trobades ha servit per reunir a especialistes de tot el món reflexionant sobre les temàtiques que en cada moment tenen més rellevància i interès. També ha aconseguit donar visibilitat a la recerca relacionada amb temes d'art i educació, especialment en allò referit a educació artística i museus, així com a d'altres

temes que considerem emergents o importants. La publicació d'articles en diferents revistes ha servit per donar a conèixer els resultats de les nostres investigacions.

Una altra de les tasques que el grup CREARI ha dut a terme ha estat l'organització de congressos internacionals que han permès ampliar les xarxes i contactes amb investigadors especialistes. Els títols de cada congrés descriuen els nostres interessos i l'evolució de les temàtiques: «Els valors de l'art a l'ensenyament» (2000), «Museus i educació artística» (2005), «Art, mestres i museus» (2010), «Educació artística i diversitat sexual» (2014) i el Congrés Internacional «Humanitats Digitals i Pedagogies Culturals» (2019)². Aquestes reunions sempre han comptat amb el suport d'organitzacions internacionals com InSEA o CECA-ICOM. És a partir de l'experiència que ens ha aportat l'organització d'aquestes reunions científiques, així com les successives edicions del postgrau «Educació Artística i Gestió de Museus», que el grup ha pogut articular diferents línies de treball. Indaguem en aquells aspectes que sempre ens han motivat en la recerca, com poden ser la formació d'educadors, l'educació en museus, les identitats i els patrimonis, l'art com a dispositiu idoni per educar, la defensa del disseny com a factor clau per a l'educació en arts visuals, o l'ús de les tecnologies i de la imatge per formar a la ciutadania.

Des de CREARI venim impulsant la defensa de tesis doctorals que reflecteixen interessos i emergències en les nostres investigacions. Entre les tesis lligides destacarem la d'Amparo Alonso-Sanz (2011) sobre formació de professorat de Primària en educació artística; la de Ricard Ramon (2012) en què descobrim les possibilitats de la Cultura Visual per analitzar marques de referència; la de Marc Ribera Giner (2013) sobre educació en museus de ceràmica; la tesi de Paloma Rueda (2014) sobre la situació de les acadèmies privades d'art; la tesi de Loli Soto (2015) analitzant espais educatius de transició entre escoles, museus i universitat; la de María Vidagañ (2016) que investiga en els perfils de mediadors de museus; la de David Mascarell (2017) sobre usos d'equips mòbils en la formació de mestres de primària, la de María José Gómez Aguilera (2018) sobre comunicació del projecte «Second Round: Art i Lluita en Secundària», les de M. Dolores Arcoba i Ricardo Domínguez (2019) basades en recursos tecnològics innovadors per a Secundària, o la de Vicente Monleón (2020) analitzant la producció Disney. Totes aquestes investigacions demostren una vegada més l'interès que es viu entre els qui ens esforcem per millorar la situació de l'educació artística, fins i tot en àmbits poc propicis a la visibilitat del nostre treball, donada la relativa importància que tenen els grups d'investigació de la nostra disciplina.

Suposa un esforç extraordinari difondre els treballs d'un grup d'investigació quan no tens el suport de grans multinacionals ni tampoc s'està localitzat geogràficament en una ciutat poderosa. A pesar de les dificultats, des del grup CREARI som conscients que podem recórrer a estratègies propícies mitjançant l'ús de la creativitat o l'enginy. Treballem moltíssim i intentem ser coherents amb la nostra condició acadèmica i amb el rigor que imposa participar d'una institució pública. No disposem de grans plataformes publicitàries ni tampoc de grans pressupostos, però avancem amb la dignitat de qui som conscients que les veritables revolucions es fan des de l'anonimat i des de les accions aparentment senzilles. Portem decenni animant la investigació i la docència en educació artística, aportant idees i creant una xarxa de persones i institucions que aconsegueix avançar

(2) En relació a aquest Congrés Internacional, podem afegir que els treballs presentats van ser inclosos en el monogràfic «Humanitats digitals i pedagogies culturals: mirades creuades als entorns educatius híbrids» de la revista *Temps d'Educació*, núm. 58, primer semestre 2020.

de forma lenta però eficaç. Volem animar a totes les persones que s'estan esforçant a seguir lluitant per una educació artística lliure, enginyosa i transformadora.

Sóc formador de professorat. El meu alumnat estudia per exercir la docència en Educació Primària. Intento transmetre la passió per educar des del respecte. Formar la sensibilitat inclou el coneixement dels entorns. I entre els entorns que proposo em centraré en set entorns per educar en diversitat que són els següents: la ciutat; Museari; el cos; la por; la mort; i el cinema.

L'alfabet

Entenem l'alfabet com un entorn visual apte per educar en diversitat. Un entorn educatiu, al cap i a la fi. L'alfabet és la tecnologia més sofisticada i més antiga que coneixem. De fet, la història comença quan hi ha escriptura, o almenys des que tenim constància de signes i documents que podem desxifrar amb continguts i idees. L'escriptura és un enginy comunicatiu que abasta pràcticament tota la història de les civilitzacions, i és des d'aquesta perspectiva que volem impulsar un major coneixement dels signes escrits en tant que imatges. Convé aclarir que en aquesta insistència sobre les imatges de les lletres de l'alfabet hi ha implícita una trajectòria personal molt involucrada amb la investigació sobre els textos escrits en tant que formes visuals. Però també hi ha la consciència del que és important per a l'educació: sabem llegir i escriure, però pràcticament no se'ns ensenya res sobre l'alfabet, tal i com ocorre amb tants altres arguments humanístics (Ordine, 2013).

Figura 1. Lletres pintades a mà a l'entrada d'una acadèmia a Barcelona



Font: Ricard Huerta

Plantegem una proposta d'introducció de la tipografia a l'ensenyament. La tipografia com a element de creació i les lletres com a elements arquitectònics del llenguatge (Huerta, 2020). No hem de perdre de vista que organitzem el nostre espai mental amb l'alfabet, i que l'espai físic està vinculat als nostres models visuals adscrits a la realitat, un dels quals és sense dubte l'alfabet. A més, l'entorn educatiu està impregnat de lletres i números. Aules i espais escolars en general estan replets d'escriures a les parets i les

estances que freqüentem. Aprendre a llegir i escriure suposa detectar i reproduir les formes cal·ligràfiques i tipogràfiques de l'alfabet. Aquesta proposta d'introducció de la tipografia a l'ensenyament ens podria aportar molts beneficis per a la formació universitària del professorat. Entre les possibilitats d'acció per a la formació del professorat implicat els aspectes visuals de l'alfabet destacaríem: analitzar les lletres com arquitectures; observar els grafismes com a elements de construcció; crear cal·ligrafies personals i educar la mirada cap als espais; dissenyar cartells, quaderns, webs i blocs des de la composició gràfica; fotografiar elements gràfics i descobrir el seu esquelet constructiu. Així doncs, el redescobriment de l'alfabet com a forma visual podria impulsar noves formes educatives que també transformarien la nostra visió particular de l'espai escolar com a usuaris (alumnat i docents).

La ciutat

Incidim en la capacitat comunicativa de la ciutat acostant-nos-hi a l'entorn urbà, tant per formar ciutadania com per extreure'n el màxim de possibilitats d'accions artístiques i educatives (Alonso-Sanz, 2018). De fet, i lligant amb el que dèiem abans, podem entendre les lletres com un element urbà, i al mateix temps valorar la ciutat com un espai atractiu per a l'ensenyament, observant-la i estudiant-la des de la cultura visual (Ramon Camps, 2016). Proposem un mètode senzill: passejar la ciutat dissecionant-la, enregistrant-la, tot combinant accions individuals i en grup. En apropar-nos a la ciutat mitjançant imatges estudiem la seva arquitectura, la trama urbana, la situació de cada espai (Ancarola, Manonelles i Gasol, 2017).

Figura 2. Autobús al municipi d'Itauguà (Paraguai), un element privilegiat per a l'estudi de la cultura visual



Font: Ricard Huerta

També investiguem la mirada cap a la ciutat per part del col·lectiu docent (Huerta, 2015). El professorat de tots els nivells educatius explica la seva particular mirada cap al urbanisme i l'arquitectura mitjançant fotografies, textos, dibuixos i vídeos. Apostem per interpretar el vessant artístic i educatiu des de la component social i reivindicativa (Grup Desbordes de la Cultura, 2017). El disseny, igual que les imatges, envaeix les nostres vides i la nostra memòria (Huerta, Alonso-Sanz i Ramon, 2018), per això és convenient acostumar al professorat a dissenyar la ciutat, a interessar-se pel disseny d'objectes, a implicar-

se en el disseny d'espais i entorns disseny, en definitiva, a dissenyar educant (Alonso-Sanz, 2017).

Museari

Entre les possibilitats d'expansió i futur que fem servir per a l'educació artística convé destacar la implicació en qüestions de reivindicació social. Dins del vessant socialitzador de l'educació en arts s'emmarquen els avenços en matèria d'ideologia de gènere. Junta-ment amb els plantejaments que provenen dels feminismes emergeixen també les teories i pràctiques que procedeixen de l'activisme LGTB (Huerta i Alonso-Sanz, 2015). La lluita pels drets humans es converteix, d'aquesta manera, en un lloc comú des del qual implementar tant les polítiques culturals com les innovacions educatives (Huerta, 2016). Conscients de la necessitat d'implicar-nos en aquestes temptatives que promouen la convivència i l'equilibri social, hem creat Museari Museu de l'Imaginari. Es tracta d'un museu en línia des del qual es desenvolupem projectes pensats per millorar la situació dels col·lectius LGTB. Museari impulsa i coordina activitats a través de l'art, la història i l'educació. Inspirat en la tradició acadèmica i la cultura del respecte, el projecte Museari utilitza les possibilitats que ofereix el ciberespai per coordinar esforços i possibilitar xarxes entre el professorat i l'alumnat, defensant el dret a la diversitat.

El món educatiu està atenent aquestes necessitats i urgències que són pròpies del nou emplaçament lleuger i divers. Anem revisant els papers de l'alumnat i el professorat en el marc de les relacions acadèmiques. S'investiga sobre les possibilitats de millorar els entorns educatius en base a criteris on no prevalguin únicament els interessos econòmics, i on es puguin articular escenaris més generosos i integradors (Huerta i Alonso-Sanz, 2017a). El paper dels implicats en la investigació educativa es desplaça cap als interessos de les persones i els col·lectius, de manera que el currículum deixa de ser la raó última de les relacions entre alumnat i professorat (Huerta i Domínguez, 2015). Ara ens preocupen més els sentiments i les emocions, aspectes que fins fa ben poc no s'havien pres seriosament per part dels responsables educatius. Ens hem marcat noves direccions i hem donat pas a una gamma més àmplia de matisos (Planella, 2014). El cos, els desitjos, les pulsions i la llibertat constitueixen elements fonamentals per gestionar una bona millora de les condicions de vida de les persones (Foucault, 2012). La forma de gestionar aquestes noves visions del que és corporal (Butler, 2006) han de resultar familiars al professorat, especialment als mestres de Primària i als docents de secundària. Si estem formant des de la universitat a aquests futurs professionals de l'educació, hem d'introduir les temàtiques que estan canviant i millorant el panorama dels drets humans en matèria de diversitat. Totes les iniciatives han de basar-se en el respecte i la coherència.

Figura 3. Obra «Calígula-Venus» de l'artista Anna Ruiz Sospedra per a Museari Queer Art

Font: Ricard Huerta

Museari elabora materials educatius vinculats a la seva col·lecció permanent i a les exposicions temporals, col·laborant amb altres institucions en la programació de conferències, taules rodones, presentacions, edicions, estimulants així un major abast i incidència entre docents. En l'apartat Museari Educa, un dels principals del museu, trobem el subapartat Activitats. És important que el professorat d'Infantil, Primària i Secundària compti amb materials per portar a l'aula les temàtiques que afecten els col·lectius LGTB (Navarro Espinach, 2019). Entre les propostes podem trobar 21 activitats pensades per assessorar el professorat d'Educació Primària. Els docents que vulguin treballar classe disposen de materials que els arriben a través d'internet. Aquest és un al·licient motivador, ja que són de fàcil accés, gratuïts, i sempre disponibles per als que vulguin desenvolupar aquest tipus d'accions a les seves aules. D'aquesta manera, el professorat disposa tant de les obres artístiques exposades en l'històric del museu, com de les activitats pensades per dur-les a terme a l'aula.

El cos

Entenem el cos com una arquitectura, com si fos l'esquelet d'una construcció cultural. A més, el cos és el major escenari de la diversitat, i funciona com una arquitectura, com la pell de la nostra representació visible. De fet, la diversitat genera igualtats de color, d'extracte social, de religió, d'orientació sexual, de llengua, de cultura, de diversitat funcional. Tenim tantíssimes oportunitats per celebrar la diversitat de cada cos!. En el cas de la proposta «El cos» utilitzem la idea del cos com a construcció cultural (Butler, 2006). A les escoles aprenem a pensar el nostre cos des del referent fisiològic. Se li parla a l'alumnat escolar dels seus cossos com si en realitat no estiguessin allà mateix, com si fos una construcció abstracta. Les formes de repressió de caràcter religiós, mèdic o polític han repercutit negativament tot fomentant una mirada cap al propi cos plena de prejudicis i tabús. És per això que ens atrevim a superar les tiranies tradicionals per reivindicar un cos més enllà de la seva funció social, trencant amb les obsessions pel color de la pell, o pel fet de ser més alts, baixos, grassos o primos, lletjos o no, masculins o femenins. En la diversitat hi ha la font de la riquesa, i el respecte a la diversitat és el primer pas cap a una societat més

justa i equitativa. Per parlar sobre les proeses dels cossos diversos utilitzem com a exemple de l'obra de l'artista Anna Ruiz Sospedra. Les seves escultures (en molts casos obres efímeres, especialment falles) ens presenten els cossos des d'una perspectiva oberta i transgressora.

Figura 4. L'artista Anna Ruiz Sospedra explicant a l'alumnat de Magisteri el seu concepte del cos aplicat a l'obra artística



Font: Ricard Huerta

Generem el taller del cos com un projecte d'innovació educativa que anomenem «Comptes pendents amb els nostres cossos». Abordem la qüestió des de l'art, parlant de l'obra d'artistes de totes les èpoques i estils, partint dels gustos de l'alumnat. El cos és la nostra forma primària de comunicació amb nosaltres mateixos i amb l'exterior, la nostra geografia inicial. Ens manifestem des dels nostres cossos, i aquesta reflexió va més enllà d'allò per al que els nostres cossos «havien estat pensats» per part de les estructures socials i culturals. Assumir la realitat del nostre cos, acceptar-nos tal com som, superar l'heteronormativitat imperant resultarà fonamental per poder transmetre, com a docents, una mirada sense prejudicis cap a les nostres fesomies i les seves possibilitats culturals.

En apropar-nos a la visió del cos que transmeten les obres d'Anna Ruiz Sospedra, l'alumnat de Magisteri pot repensar la imatge del binomi masculí i femení, eliminant així prejudicis racials, socials o religiosos, ordint noves possibilitats de representació dels cossos, més enllà del contrast home/dona entès com a mascle/femella (Planella i Pié, 2015). També estudiem les formes de representació dels cossos que l'artista porta a terme en les seves obres. Fins i tot convidem a venir a classe a l'artista, que ens parla de les seves idees i de com les resol i les porta a terme mitjançant l'art. Aquest contacte amb una artista reconeguda resulta important per a l'alumnat, ja que poden dialogar amb una creadora de prestigi, i és durant aquesta conversa quan aconseguim eliminar els prejudicis que poden tenir respecte a les manifestacions i la pràctica de l'art.

La por

La por que tenim instal·lada als nostre territori intern està directament vinculada als panòptics i les arquitectures de la repressió, especialment quan les formes de la por es materialitzen en els entorns d'aprenentatge (Foucault, 2012). Hem d'estar molt atents i treballar units per despullar les nostres aules de pors i ocultacions, apostant al mateix

temps per una educació com a motor de canvi social. En aquest sentit, el professorat ha d'implicar-se al màxim per lluitar contra el bullying i tot tipus d'assetjament o abús motivats per atacs a la diversitat. No perdem de vista que una situació de precarietat com l'actual resulta molt procliu als abusos per part del poder (Zafra, 2017).

Plantegem un taller en el qual reflexionar sobre les pors de l'alumnat, i al mateix temps comencen a realitzar una instal·lació artística. El treball s'executa en equip, per grups de cinc persones. Cada equip exposa la seva idea, i durant tres setmanes s'elabora la proposta. A classe es parla bàsicament de les possibilitats que genera l'obra artística de Carmen Calvo. També introduïm a d'altres artistes que han sabut plasmar la por en les seves creacions.

Li preguntem a l'alumnat quines són les seves pors. Ens contesten que tenen por a la soledat, a parlar en públic, a perdre un ésser estimat, a no superar els reptes. Els fa por no trobar feina quan acabin els estudis universitaris. De vegades tenen por a «dir la veritat per por de les represàlies». Creem un diàleg entre les seves idees i l'obra de Carmen Calvo. Aquesta artista introdueix elements molt quotidians en els seus muntatges: nines, fragments de teles, mobles, maons. L'alumnat ha d'assumir que es pot fer art amb objectes senzills. Es tracta de trobar la poètica de l'objecte, transitant per la línia de la poesia visual. A partir d'aquí s'inicia el taller per tal que cada equip construeixi una instal·lació artística plasmant les seves reflexions sobre les pors. Durant les sessions de taller s'assessora l'alumnat en aspectes com la selecció de materials, la unió d'elements constructius, o bé el joc estètic de colors i textures. Alhora es van concretant els aspectes conceptuals de cada obra, elaborant un discurs en imatges que posteriorment s'ha d'exposar al públic (Rowling, 2010). Se'ls explica que el lloc en el qual van a instal·lar la peça pot afavorir una sèrie de lectures fecundes. S'estableix un criteri de situació de les peces en els diferents espais de la facultat (passadissos, ascensors, escales, serveis).

Figura 5. L'artista Carmen Calvo visitant les instal·lacions artístiques de l'alumnat de Magisteri



Font: Ricard Huerta

Hem de tenir en compte alguns trets que caracteritzen l'obra de Carmen Calvo: el fetixisme i la seva passió pels objectes fetitxe, les poètiques relacionals, les representacions de la violència i la sexualitat des dels relats del poder (rols sexuals i acceptació de la violència quotidiana), el dolor en la infància, la lluita per la llibertat, el domini de l'horror.

L'artista plasma amb les seves obres aquests desafiaments, reptes que estan molt pendents de les injustícies que tots coneixem i contra les quals ens rebel·lem (Huerta, 2018). Si ens dediquem a la docència hem d'aprendre a reflexionar sobre aquestes problemàtiques per actuar, i aquí és on l'art ens ofereix més possibilitats. Les instal·lacions serveixen també a l'alumnat per representar les pors dels qui pateixen agressions per assetjament. En una de les peces, ubicada a les escales, tres figures penjades acompanyen tres testimonis escrits, en els quals nens que s'han suïcidat expliquen la seva desesperació davant la violència dels seus companys i l'assetjament que patien per bullying homofòbia. Es tracta de casos reals. Tant la idea inicial com el seu desenvolupament al taller provoquen una allau d'aportacions que imprimeixen a la feina una forta càrrega emotiva.

La mort

En el projecte dedicat al tema de la mort aconseguírem exposar en un museu les instal·lacions realitzades per l'alumnat de magisteri. A l'inici de la proposta escoltàvem comentaris de l'alumnat com els següents: «Jo no em sento preparada per exposar en un museu»; «Jo no he estat mai bona en dibuix ni en arts, els professors em deien que era negada per a l'art»; «Crec que no seré capaç de fer una obra d'art, aquest és un camp que no controlo». Quan iniciem he d'insistir en què confio en les possibilitats artístiques de l'alumnat, ja que el mateix alumnat desconeix els seus potencials, i de fet desconfia de poder arribar a bons resultats (Freire, 2015). Les sessions de reflexió ocupen la primera part de la preparació del projecte. Parlem sobre la mort, però també sobre les necessitats i els interessos del propi alumnat en relació amb aquest tema.

Les instal·lacions del projecte «La mort» s'han exposat al Museu de Ciències Naturals de València durant els mesos d'abril, maig i juny de 2018, situades al llarg del recorregut de l'exposició permanent del museu. Es tracta d'una important col·lecció de fòssils, ubicats en diferents sales. Es va intentar que les instal·lacions generessin un ritme adequat perquè el visitant pogués reconèixer-les enmig de la resta de peces del propi museu. La novetat d'aquesta proposta és que no es tracta d'una exposició muntada en una sala, sinó que les divuit instal·lacions s'han distribuït per tot el recorregut del museu, de manera que l'espectador ha de buscar-les en cada sala. L'efecte sorpresa d'aquest plantejament li dona un aire més lúdic i de descobriment a la visita.

Figura 6. Tomba pic-nic. Instal·lació de l'exposició #ViureLaMort al Museu de Ciències Naturals de València realitzada per alumnat de Magisteri



Font: Ricard Huerta

Un total de divuit instal·lacions transmeten la idea de «La mort» que ha representat el propi alumnat universitari de Magisteri. El bon resultat de les peces realitzades i la seva repercussió entre el nombrós públic assistent a l'exposició ens anima a continuar experimentant amb aquest tipus de propostes. També ens permet analitzar la nova mirada cap a l'art que ha experimentat l'alumnat (Peña-Zabala, Cilleruelo i Aberasturi-Apraiz, 2018). La faceta creativa i innovadora del projecte suposa un contacte directe amb el museu, un dels més visitats de la ciutat, i una hibridació entre els conceptes d'arts visuals i ciències naturals des l'entorn educatiu (París i Hay, 2018). El Museu de Ciències Naturals és el lloc elegit per presentar aquests treballs perquè es tracta d'un museu que parla sobre la vida a través de vestigis d'animals morts. L'exposició «Viure la mort» ens ha ofert l'oportunitat de mostrar al públic els treballs artístics de l'alumnat de Magisteri en un entorn privilegiat. Per desenvolupar l'experiència i difondre-la en xarxes s'ha utilitzat el hastag #ViureLaMort.

Amb l'exposició «Viure la mort» es fomenta una curadoria educativa que consisteix a convertir el museu en un experiment educatiu des de les arts, cosa que reivindicuem (Llavadot González i Pagès Santacana, 2018). Això suposa haver utilitzat tant els recursos de les Artography (Irwin i O'Donoghue, 2012) com de la Recerca Educativa Basada en les Arts (Arts Based Educational Research) en el sentit que planteja Rowling (2010). No solament el professor assumeix els rols d'artista, investigador i docent durant tot el procés, sinó que a més l'alumnat s'implica, investigant des de la seva pròpia posició com a creadors. Defensem la curadoria educativa apel·len-do al que ja defensava Irit Rogoff fa uns anys en el seu cèlebre article Turning (Rogoff, 2008), encoratjant un model d'exposicions en museus que afavoreix la part educativa del conjunt, sense caure en l'efecte curricular que sol determinar aquestes instàncies a nivell de mostres presentades en museus. Quan incitem l'alumnat a apropiarse de l'espai del museu estem afavorint una nova relació amb aquesta institució, en què les instal·lacions adquireixen un nou valor. Es tracta de potenciar el valor del patrimoni que pertany a aquests futurs docents (Pancioli, 2016), agitant així les seves consciències i possibilitant que reflexionin sobre els seus propis interessos.

El cinema

El cinema és l'arquitectura i la memòria de l'audiovisual, una realitat que ens serveix plenament com a entorn educatiu mediàtic, ja que el cinema és un poderós mecanisme de comunicació visual, un paisatge amplíssim que ens permet construir una mirada pròpia com a bastiment de la percepció. Tot allò que sigui eminentment visual resulta propici per estudiar-ho i utilitzar-ho com a material d'aprenentatge, per tant, el cinema basteix una gamma impressionant de possibilitats d'anàlisi (Haraway i Terranova, 2017). Evidentment podem celebrar la diversitat a través del cinema, i el que hem de promoure és la possibilitat de celebrar també la defensa dels drets humans. Un exemple d'aquesta idea consistiria en regenerar entorns diversos mitjançant les lletres de títols de crèdit de pel·lícules, els anomenats en anglès *main titles*.

El cinema ha estat un mitjà excel·lent per a la transmissió de models estètics. Els cartells i els rètols de les pel·lícules sempre han tingut un paper privilegiat en aquesta recepció de noves formes. El tipus de lletra que representa cada pel·lícula acaba convertint-se en un poderós element de connexió amb la resta dels valors que transmet el film. Aquestes lletres contenen una informació privilegiada, ja que amb pocs elements ens descriuen un màxim d'informació sobre el film. Les lletres ens transmeten el nom de la pel·lícula, i a més la descriuen a través de les seves formes, colors i combinacions, generant moltíssimes referències derivades de la pròpia estètica de l'obra (Duncum, 2008). Es coneix molt poc sobre els creadors del grafisme que acompanya cada film, i que són factor decisiu per a la publicitat i la distribució dels productes cinematogràfics.

El fet que l'alumnat universitari no conegui als responsables de la imatge de les pel·lícules que veuen significa també que els educadors no concedim massa importància al conjunt de professionals que s'ocupen d'una producció tan complexa com és una pel·lícula o, en general, un document audiovisual. El treball d'equip que requereix un producte cinematogràfic acaba sent reconegut en base a una part dels seus protagonistes, és a dir, centrant-se en actors, directors i productors. Però la resta de l'equip passarà pràcticament desapercbut a la majoria dels usuaris, i és per això que a nivell de públic en general habitualment es desconeix el nom dels directors de fotografia o dels grafistes de títols. Aquest desconeixement, com tantes altres qüestions lligades al món del cinema, ens animen a repensar les possibilitats educatives de les diferents opcions que ens ofereixen les pel·lícules i les sèries, tot incorporant nous factors culturals i codis educatius de recepció.

Conclusions

Al llarg d'aquest estudi hem anat delimitant algunes opcions d'entorns educatius que podem anar incorporant a les nostres pràctiques docents, tant des del vessant de l'art com des d'altres àmbits vinculats a les «arquitectures educatives»: l'alfabet, la ciutat, un museu online, el cos, la por, la mort i el cinema. Gràcies a la pròpia experiència com a docent universitari he optat per incidir en els aspectes referits a la pràctica d'aula, ja que és en aquest espai d'intervenció on s'acumula un major nombre de suggeriments per conèixer la realitat educativa en la qual ens movem. Si realment volem provocar un canvi de plantejament en educació artística hem d'incidir en una sèrie de factors que propicien els canvis necessaris d'actituds i plantejaments. Les convencions acadèmiques tradicionals de l'educació artística han fonamentat la seva acció en un model que redunda en les pràctiques de taller i en les denominades belles arts. Des de fa temps aquest model ja no és exclusiu, de manera que els artefactes visuals com poden ser la fotografia, el cinema,

el vídeo, la televisió o els videojocs han començat a introduir-se en les experiències educatives, la qual cosa és una mostra palpable del que hauria de ser un nou concepte de l'educació artística. A més, els nous territoris de les artografies o la investigació basada en les arts generen el territori adequat per consolidar un model en el qual hauran de convergir el conjunt de les dinàmiques emergents.

Els professors d'educació artística hem de vetllar per involucrar els interessos del nostre alumnat en els nostres projectes. Entre els artefactes visuals que poden configurar el territori sobre el qual plantejar els nostres projectes d'aula estan les instal·lacions creades per l'alumnat que són aptes per exposar en museus. Els ritmes que anem donant als nostres projectes regeixen els nostres trànsits socials i les nostres conductes, per tant hem d'ampliar les zones d'intromissió de l'educació artística afavorint nous emplaçaments i hibridacions. D'aquesta manera es promou un concepte procliu a la transdisciplinarietat, per les construccions socials que promouen, ja que la nostra atenció i curiositat és decisiva per entendre les diverses emergències culturals que són definides per les generacions més joves. Si realment pretenem una visió crítica de l'ensenyament i un model educatiu més proper als fluxos d'informació que genera la nostra societat hem de apropar els nostres interessos als de l'alumnat, promovent espais de connexió. En els dominis de l'art pot fructificar un criteri ampli i generós, capaç de generar vincles i d'establir connexions entre tots els productes tecnològics, audiovisuals, educatius i sòcio-culturals, creant relacions ens ells, relacions significants que des d'un altre angle resultarien difícils d'entendre. Val a dir que en general l'alumnat no té nocions pròpies de l'educació artística abans d'arribar a l'aula. El fet d'incorporar aspectes innovadors sobre els quals l'alumnat pot pensar, reflexionar i fer, suposa un al·licient de cara a la participació, ja que els motiva de forma directa, sense caure en tòpics recurrents que solen aparèixer en les classes d'art més convencionals. Treballar en la preparació dels fonaments d'una nova arquitectura per a l'educació artística suposa assumir els entorns educatius com a eines d'innovació social, educativa i cultural.

Referències

- Alonso-Sanz, A. (2011) *La formación del alumnado de Magisterio en educación artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Alonso-Sanz, A. (2017) «Repensando tres entornos educativos consolidados». *Artseduca*, 18, p. 79-99.
- Alonso-Sanz, A. (2018) «Narrativas visuales del patrimonio local en Eslovenia». *Revista Sonda. Investigación en artes y letras*, 7, p. 163-174.
- Ancarola, N., Manonelles, L. i Gasol, D. (Eds.) (2017) *Polititzacions del malestar. Dret a l'angoixa. L'art i els processos creatius com a instrument per canalitzar el malestar*. Barcelona, Raig Verd.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- Duncum, P. (2008) «Holding Aesthetics and Ideology in Tension». *Studies in Art Education*, 49 (2), p. 122-135.
- Escaño, C. (Ed.) (2019) *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. Madrid, UNED.
- Foucault, M. (2012) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2015) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2002) «La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística». A Huerta, R. (Ed.) *Els valors de l'art a l'ensenyament*. València, PUV.
- Grup Desbordes de la Cultura (2017) *Desbordar Barcelona. Un relat alternatiu de la cultura a la ciutat*. Barcelona, Pol·len Edicions.
- Haraway, D. i Terranova, F. (2017) «Story Telling for Earthly Survival». *Concreta*, 9, p. 5-15.
- Hernández, F. (2008) «La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación». *Educatio Siglo XXI*, 26, p. 85-118.
- Huerta, R. (Ed.) (2002) *Els valors de l'art a l'ensenyament*. València, PUV.
- Huerta, R. (2015) *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona, UOC.
- Huerta, R. (2016) *Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb*. Barcelona, Egales.
- Huerta, R. (2018) «Hurgar en los miedos al cuerpo. La formación en artes de futuras maestras interpelando la obra de mujeres artistas». *Arteterapia Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 13, p. 69-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.60132>
- Huerta, R. (2020) *Arte, género y diseño en educación digital*. València, Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (Eds.) (2015) *Educación artística y diversidad sexual*. València, PUV.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (Eds.) (2017a) *Entornos informales para educar en artes*. València, PUV.
- Huerta, R. i Alonso-Sanz, A. (Eds.) (2017b) *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. València, Tirant lo Blanch.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. i Ramon, R. (2018) *Investigar y educar en diseño*. València, Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. i Domínguez, R. (2015) «Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria». *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 6, p. 10-18. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.6.6887>
- Huerta, R. i Domínguez, R. (2020) «Por una muerte digna para la educación artística». *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 11, p. 9-24. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Irwin, R. L. i O'Donoghue, D. (2012) «Encountering pedagogy through relational art practices». *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), p. 221-236.
- Llevadot González, M. i Pagès Santacana, A. (2018) «La integració de l'art en educació (*Arts Integration*): el paper del lideratge creatiu-artístic en els projectes col·laboratius». *Temps d'Educació*, 58, p. 255-269.
- Mascarell, D. (2017) *Les TIC en la formació universitària de Mestres. El telèfon mòbil en Didàctica de l'Expressió Plàstica a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Monleon, V. (2020). *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica*. València, Universitat de València (tesi doctoral).

- Navarro Espinach, G. (2019) «La Edad Media a través del cine: la Trilogía de la Vida de Pasolini». *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 10, p. 286-302. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.10.14089>
- Ordine, N. (2013) *La utilidad de lo inútil*. Barcelona, Acantilado.
- Panciroli, Ch. (2016). «Los bienes culturales como patrimonio educativo». *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, p. 86-99. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- París, G. i Hay, P. (2018) «5x5x5=creativity, una experiència d'aprenentatge creatiu entre artistes, escoles i institucions culturals». *Temps d'Educació*, 54, p. 271-288.
- Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L. i Aberasturi-Apraiz, E. (2018) «Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico». *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), p. 1-15. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119183>
- Planella, J. (2014) *El oficio de educar*. Barcelona, UOC.
- Planella, J. i Pié, A. (Coords.) (2015) *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Barcelona, Editorial UOC.
- Raedó, J. i Atrio, S. (2019) «Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación». *Tarbiya*, 46, p. 41-54.
- Ramon Camps, R. (2012) *Lladró: análisis de la creación cultural de una estética. De la tradición industrial de la cerámica valenciana a la recepción social de una marca*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Ramon Camps, R. (2016) «Educación artística y entornos urbanos», en M. Á. Chaves Martín [Ed.] *Ciudad y Artes Visuales*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, p. 321-327.
- Ribera Giner, M. (2013) *Activitats educatives dels museus de ceràmica valencians. Estratègies del professorat*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Rogoff, I. (2008) «Turning». *e-flux Journal #00*
- Rowling, J. H. (2010) «A paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education». *Studies in Art Education*, 51 (2), p. 102-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Rueda, P. (2014) *Entornos de educación artística no formal: estudio de casos de academias de arte privadas en Valencia*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Soto González, M. D. (2015) *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Vidagañ Murgui, M. (2016) *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. València, Universitat de València (tesi doctoral).
- Zafra, R. (2017) *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona, Anagrama.

Diseño de entornos para educar en diversidad y fomentar la inclusión

Resumen: En el presente trabajo se analizan una serie de experiencias vividas en el aula con alumnado del Grado de Maestro/a de Educación Primaria. A partir de estas experiencias elaboramos un conjunto de aproximaciones suficientemente significativas como para ofrecer un diagnóstico de la situación actual de la enseñanza de las artes en Primaria y una propuesta de mejora para la formación de docentes Educación Artística. Esta propuesta se concreta en un conjunto de siete aspectos que consideramos «entornos educativos». Los entornos pueden ser reales o virtuales, y por tanto debemos estar atentos a la simbiosis entre el mundo geográfico presencial y el mundo online. Los siete entornos que sugerimos potencian la inclusión, y es por eso que deben diseñarse previniendo el machismo y la LGTBfobia. Fomentar la inclusión supone prevenir cualquier ataque a la diversidad, defendiendo el respeto, y prestando atención de forma decidida hacia cualquier tipo de disidencia.

Palabras clave: Diseño, arte, educación, inclusión, formación de educadores.

La conception d'environnements pour éduquer à la diversité et promouvoir l'inclusion

Résumé: Dans ce travail, nous analysons une série d'expériences vécues en classe avec des étudiants universitaires de l'École Normale, futurs enseignants du primaire. Sur la base de ces expériences, nous avons développé un ensemble d'approches suffisamment significatives pour proposer un diagnostic de la situation actuelle de l'enseignement des arts dans le primaire et une proposition d'amélioration pour la formation des enseignants de l'éducation artistique. Cette proposition repose sur un ensemble de sept aspects que nous considérons comme des « environnements éducatifs ». Les environnements peuvent être réels ou virtuels, et nous devons donc prêter attention à la symbiose entre le monde géographique présentiel et le monde virtuel. Les sept environnements que nous proposons renforcent l'inclusion et c'est pourquoi ils devraient être conçus de manière à empêcher le machisme et la LGTB-phobie. Encourager l'inclusion signifie prévenir toute atteinte à la diversité, défendre le respect et prêter une attention particulière à tout type de dissidence.

Mots clés: Design, art, éducation, inclusion, formation d'enseignants

Designing environments for educating in diversity and promoting inclusion

Abstract: In this work we present a series of classroom experiences with university students training to be teachers. Based on these experiences we have developed a set of significant approaches for diagnosing the current situation and we make a proposal for improving the training of Primary School teachers in Art Education. This proposal is based on a set of seven aspects that we consider «educational environments». The environments can be real or virtual, and therefore we must take into account the symbiosis between the geographic and the online worlds. The seven environments we suggest enhance social inclusion, and are designed to prevent sexist and homophobic behaviour. Encouraging inclusion means preventing any attack on diversity, defending respect, and taking into account any type of dissidence.

Key words: Design, Art, Education, Diversity, Teacher Training