

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)

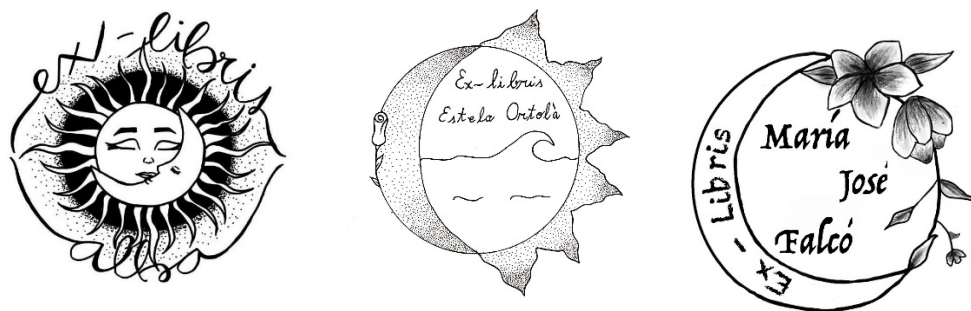
Aunque algunas alumnas se refieren al diseño en un sentido más amplio:

“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 Ortola 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.