

# ¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte?

Muntsa CALBÓ I ANGRILL  
Universidad de Gerona

## RESUMEN

*En este trabajo intentamos describir y justificar algunas de las prácticas que realizan los estudiantes de magisterio en nuestras clases de Didáctica de las Artes Plásticas, potenciando los aspectos de percepción estética y comprensión del proceso artístico, así como de algunos conceptos del contexto del arte y la imagen. Todo ello desde una perspectiva de aprendizaje experiencial, basado en las propias realizaciones y desarrollando reflexiones verbales sobre éstas y sobre imágenes o reproducciones de obras artísticas. Aunque se abren muchos interrogantes, parece difícil conseguir el mismo tipo de comprensión del arte sin acudir a una mínima parte de producción creativa.*

## ABSTRACT

*In this paper we've tried to explain and justify some of the productive art activities that we propose to our students in their lessons about Art Education, included in their Teaching Studies. These activities are not only productive but perceptive and interpretive; for us it's difficult to divorce them. With thithese activities, we try to inforce some of the aspects of aesthetic perception and understanding of the artistic processes, as well as the understanding of some art concepts. All of this is viewed from an experiential learning position, developing art productions and critical/interpretive discourses about them and about other art works. In spite of the multiple questions opened, it seems really difficult to assume this kind of art understanding without this minimum actual art production process.*

## PALABRAS CLAVE:

*Cultura visual y artística; percepción; campo visual; interpretación; producción; dibujo; representación; sintaxis visual; orden; construcción.*

## KEY WORDS:

*Visual and Artistic Literacy; perception; visual angle; interpretation; production; drawing; representation; visual elements and relationships; order; construction.*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo no presenta una investigación sino que argumenta una situación de enseñanza-aprendizaje. Es más una propuesta que un resultado, una propuesta que puede investigarse y que, de hecho, está siendo investigada en algunos aspectos.

Es, pues, la explicación de una práctica en nuestra realidad académica fundamentada en la disciplina de la Educación Artística para estudiantes de magisterio según como la entendemos en la Unidad de Didáctica de las Artes Plásticas de la UdG y también en la experiencia del día a día en las aulas.

Para comprender los criterios de este comentario, hay que situarse en el contexto de una disciplina dentro de los estudios generales de Magisterio, y tener en cuenta, como mínimo, que:

- los estudiantes tienen muchas asignaturas, y la muestra sólo se realiza durante un curso (o medio); queda por lo tanto camuflada en un gran conjunto;
- los estudiantes no tienen por qué manifestar un interés especial por el arte, de hecho, éste apenas se da;
- los créditos asignados a nuestra asignatura son claramente insuficientes, incluso teniendo en cuenta todo lo anterior.

### ¿TIENEN QUE DIBUJAR LOS ESTUDIANTES EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DEL ARTE?

Ésta es una pregunta capciosa. No puede contestarse sin tener referencias del contexto (al que hacíamos referencia). No puede contestarse sin interpretar en un sentido u otro la palabra «dibujar». Además, esta pregunta forma parte de un asunto más general: qué es lo que deben hacer (para aprender) los estudiantes de magisterio en nuestras clases de Didáctica del Arte.

Desconozco si nuestra situación es típica o atípica, pero somos una parte de una pequeña universidad (UdG), un pequeño equipo de profesores que intentamos aprovechar los recursos limitados de tiempo y espacio para construir, con nuestros alumnos, un esquema de la disciplina en la que estamos implicados.

Nuestro concepto de disciplina de la EA se fundamenta en un marco globalizador cuyo objetivo es formar a maestros con criterio para efectuar programaciones didácticas en función de contribuir al desarrollo de individuos artísticamente cultos (Marín, 1996); dicho de otra manera, individuos que

sepan apreciar las obras de arte y todo el patrimonio cultural, las imágenes y el entorno visual en general, que puedan producir obras originales y expresivas, y que conozcan los conceptos que culturalmente definen y sirven para interpretar los procesos visuales y artísticos (estos serían los dominios artísticos).

Nuestros aprendices de maestro manifiestan sobre todo una cierta cultura pedagógica, pero no una cultura artística. En nuestras clases teórico-prácticas intentamos contemplar una lectura estética del entorno y del arte, proporcionar recursos adecuados a las edades con que van a enfrentarse y provocar un interés, incluso una pasión, por el arte.

### ¿QUÉ TIENEN QUE APRENDER LOS ESTUDIANTES EN LAS CLASES DE DIDÁCTICA DEL ARTE?

Si nuestro objetivo es que los maestros comprendan la disciplina como integradora de los dominios artísticos en el marco pedagógico particular, nuestras clases deben adecuarse a esta globalización y contemplar los distintos aspectos del contenido desde una perspectiva de aprendizaje constructivo.

No se trata ahora de describir nuestro programa ni tampoco el proyecto curricular del área, que por supuesto forma parte de lo que deben conocer. Nuestro objetivo es que los maestros sepan planificar una programación para la Educación Primaria y sepan a la vez qué significa la cultura visual. Lo primero corresponde al aspecto didáctico de nuestra asignatura; lo segundo configura el contenido característico de la educación artística: el desarrollo estético de los niños; las diversas investigaciones sobre el proceso artístico; en qué consiste la cultura visual; qué modelo de EA propone el currículum; y cuáles son y qué significan los contenidos que los niños deben aprender y desarrollar. Entre otras cosas.

La experiencia nos ha demostrado que lo que podemos hacer es lanzar una especie de red de manera que los estudiantes puedan construirse un esquema global de la disciplina a partir de procesos contextualizados en una serie de trabajos o proyectos; de forma que, como les ocurrirá a ellos con sus alumnos futuros, no se puede adquirir todo el conocimiento al respecto pero sí proponer, a partir de tareas concretas, con un principio y un final, las ideas clave (ver Efland, 1995) que se plantean en cada caso. Dicho de otra manera, no podemos conocer —no podemos enseñar— todas las teorías sobre el desarrollo gráfico y estético y las perspectivas epistemológicas a las que remiten,

pero sí plantearnos algunas de las preguntas que se han hecho y pueden hacerse delante de un niño que dibuja.

### Y LOS NIÑOS, ¿QUÉ VAN A HACER EN SUS CLASES DE EA?

Es posible que esta actitud, fundamentada en la adquisición de discursos y experiencias, sea la que ellos —maestros— puedan educar en los niños. No podemos trabajar con los niños y niñas todos los estilos, probar todas las técnicas, conocer toda la terminología artística. Sí podemos, sin embargo, dibujar, analizar e interpretar a partir de y sobre y al entorno de un retablo románico o de una escultura de Miró.

Para comprender un tipo de uso de líneas y colores; en función de un contenido y de un contexto social y técnico (Parsons, 1992); y ello mismo debería ser inductor de la conciencia de que esa forma podría ser otra; las líneas podrían desaparecer; los colores, modularse; las figuras, convivir en una sola escena; y entonces, cambiaría su significado... es decir, conocer un conjunto de situaciones y preguntas que podemos hacernos ante una obra de arte, un anuncio televisado, y por supuesto, delante de una idea, objeto o tema que que queremos representar o expresar (fig. 1).

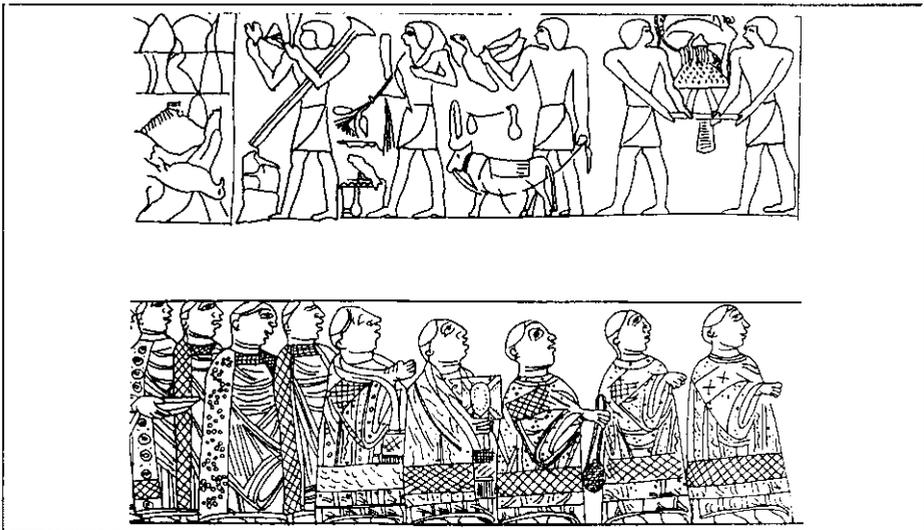


Fig. 1. FICHA COMPARACIÓN CON ARTE EGIPCIO. Observa las siguientes imágenes. Una ya la conoces, ya que es un fragmento de la «Viga de Cruilles»; la otra es una pintura sobre piedra del arte egipcio. ¿En qué se parecen? ¿Qué diferencias encuentras?

## SÍ, LOS MAESTROS TIENEN QUE DIBUJAR EN NUESTRAS CLASES

Sin embargo, me temo que nos hemos desviado de la pregunta original. ¿Qué tiene que ver todo esto con si los maestros dibujan en nuestras clases? Intentaremos aportar una serie de consideraciones para contestar afirmativamente a esta cuestión.

Resumiendo lo que precede, queremos transmitir a nuestros estudiantes de Magisterio la idea de una disciplina globalizadora que recoge, dentro del ámbito pedagógico, todos los contenidos necesarios para formar individuos visual y artísticamente cultos. Contenidos que en estos momentos están tipificados en un Proyecto Curricular como conceptos, procedimientos y actitudes, por una parte, y que, por otra, pertenecen al mundo de la cultura visual, con todos los significados que conlleva.

Por lo tanto estos contenidos se refieren al campo de la *producción* artística (Eisner, 1995): creatividad, expresión, técnica, representación... uso del lenguaje simbólico; también Davis y Gardner, 1993); al campo de la *percepción* (Gardner, 1993): la dimensión crítica según Eisner, así como la capacidad estética (análisis, lectura del lenguaje simbólico, apreciación del contexto y del entorno); y al campo del conocimiento contextualizado y cultural de todo ello (o dimensión conceptual, la historia y la tradición, la relatividad cultural, la *comprensión*; Eisner, 1995; Parsons, 1992).

El aprendizaje de estos contenidos se desarrollará a partir de y en un entorno cultural (natural, visual, contextual, familiar, de género...). Por ello, la vía que casi nos vemos obligadas a escoger es que nuestros maestros noveles realicen el mismo tipo de modelo.

Por ello, una parte de nuestra asignatura se realiza en forma de práctica, y no sólo de práctica didáctica —que es la parte más importante del curso, realizar una programación de una unidad basada en un elemento del patrimonio artístico-cultural del entorno— sino también de práctica «artística», entendida ésta como medio para desarrollar habilidades representativas y creativas, para comprender en parte el proceso artístico y para superar experiencialmente algunos prejuicios o estereotipos (ejemplificados en algunos discursos esencialistas y/o mitificadores) que impiden esta visión globalizadora y cultural del hecho del arte, así como una percepción del entorno lo más estética y sensibilizada posible<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Estas prácticas se presentan a nuestros alumnos/as con una bibliografía muy breve de aplicaciones didácticas en enseñanza primaria, secundaria y/o profesional, en donde ellos/as pueden encontrar ejemplos del paso a la adaptación didáctica (AAVV, 1996; Chapman, 1992; Bersi, et al., 1988; etc.).

## SOBRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO

Es evidente que no son especialistas en la enseñanza del arte<sup>2</sup>, ni se pretende. Pero es también evidente —esta afirmación no es sólo experiencial, sino que también es fruto de nuestra investigación en la evaluación inicial de los cursos— que ellos mismos no son, por lo general, individuos artísticamente cultos.

Una evaluación de sus dibujos, si los hacen no haría otra cosa que confirmar la tan aludida teoría del desarrollo gráfico en U. Los análisis que hemos realizado de sus descripciones y comparaciones de imágenes los situarían en estadios de apreciación estético poco complejos (Parsons, 1987; Víctor Alper, 1996). Sin embargo, a final del curso han conseguido ultimar estimables programaciones, que se pueden conocer visitándonos.

Si nuestros alumnos conocen poco o en parte los contenidos aludidos, ¿cómo podrían elaborar una unidad educativa que se basa en ellos? Por esta razón, una de las actividades que practican en nuestra aula es una especie de inmersión —bastante controlada— en el proceso artístico global.

A través de algunos procedimientos (de manipulación y representación, de observación y comparación, de ordenación, racionalización, comunicación e interpretación) se actualizan una serie de conceptos y se experimentan unas actitudes. En realidad, se trata de conseguir la autoconciencia del proceso reflexivo, de los procesos creativos en general y de la integración cultural de todos los conceptos y significados.

### ¿QUÉ HACEN, PUES, LOS MAESTROS EN NUESTRAS CLASES?

Imposible explicarlo. Pero pasaremos de las anteriores generalizaciones a presentar un par de ejemplos del desarrollo de temas estructurados en las clases. Nos saltaremos el paso intermedio, que sería concretar y describir «todo» lo que hacen.

Estos temas corresponderían a los apartados «campo visual» y «lectura de la imagen»; apartados que si bien están en el proyecto curricular de

---

<sup>2</sup>Para los maestros noveles, un aspecto difícil es separar lo que ellos necesitan saber de lo que los niños tienen que saber (y cómo aprenderlo). En nuestro caso, apenas hay tiempo para aprender las dos cosas y además distinguirlas. Intuyo (y deduzco, no sin pruebas) que los profesores de Didáctica, en general, prefieren que los maestros aprendan y trabajen los contenidos de las áreas, y esperan con optimismo que la adaptación la harán por sí mismos. Lo cierto es que si bien les cuesta realizar esta adaptación, mucho menos la pueden hacer sin conocer los contenidos.

Primaria, nuestros noveles maestros deben conocer a otro nivel, el nivel necesario para poder saber qué están elaborando cuando proponen una actividad a los niños.

Antes de empezar, advertiré que las ideas previas de los estudiantes sobre el campo visual y la percepción son muy pobres; en general confían en una visión universalista y fisiológica, en una representación con posibilidades de ser mimética, y que, además, son en un principio incapaces de detectar elementos y relaciones formales ante una obra de arte, o incluso ante una parte del entorno.

Ahora bien, no las detectan porque carecen de la conceptualización necesaria. Así, ellos descubrirán por sí mismos —como nosotros y como deberán hacer los niños de cualquier edad— que sus mentes están dominadas por estereotipos lingüísticos (Parini, 1978) y que la mejora en esta conceptualización abre muchas fronteras en su percepción, en su producción y en su comprensión (si es que pueden de verdad separarse estos ámbitos). Es como introducir un caballo de Troya en la mente, como ocurre cuando utilizamos algunas ideas de Parini, en nuestra opinión de artista profundamente pedagógicas, ideas que se concretan en actividades que nos obligan a realizar recorridos mentales no habituales, pero no por ello complejos. Digamos que hay que engañar al prejuicio, proporcionándoles otros tipos de significado.

Es imposible reseñar todas las actividades que podrían y deberían realizar nuestros maestros, sobre todo cuando muchos investigadores proporcionan ideas fundamentadas al respecto (A. Efland, M. J. Parsons, J.C. Arañó, R. Juanola, R. Marín, J. Koroscik, F. Hernández,...). Pero como esta compilación se supone dirigida a personas interesadas y expertas en la cuestión, no vamos a repetir algo que todos ustedes saben; basta señalar que la mayoría de investigaciones actuales abogan por un aprendizaje de la EA y del Arte en sí profundamente contextualizador por lo menos en el propio ámbito: partir de la experiencia creativa, de la producción artística y del análisis visual, así como del de los discursos verbales al respecto para desarrollar significativamente la comprensión de las imágenes y de los procesos (Marín, 1996).

Aquí debo posicionarme, y en cualquier caso y por el momento, creo en el aprendizaje del proceso artístico, como lo he definido (globalizado), basado en la práctica representativa, en la observación guiada y no habitual del entorno y de las imágenes, en la comprensión que se produce desde la propia capacidad de comunicarse tanto verbal como visualmente. Como artista, sé lo que uno comprende de más después de intentar solucionar un problema en un dibujo, o

de conseguir pintar algo sólo con manchas. ¿O es que alguien comprende globalmente la percepción de las manchas sólo a través de una descripción? ¿Alguien comprende la elección de un encuadre si no es capaz de plantearse en la práctica una alternativa y —esto es importante— sus consecuencias simbólicas? Quizás, aunque esto sería otro tema, habría que redefinir esta práctica, puesto que «práctica» no quiere decir «sin guiar», «sin mirar imágenes», «sin hacerse preguntas»....

## UNA PRÁCTICA EN LA CLASE: EL CAMPO VISUAL Y SU REPRESENTACIÓN

En esta clase tenemos que introducir y reflexionar sobre muchas ideas, puesto que el tiempo nos condiciona enormemente: percepción, campo visual y sus cambios, representación, punto de vista, encuadre, formato, composición... A continuación presentamos el esquema de esa pequeña unidad.

### CAMPO VISUAL

#### **Introducción y práctica de diagnóstico:**

Presentaremos dos diapositivas de pinturas en las que aparezcan personas: una parte de una pintura egipcia que representa la vendimia, y «La flagelación de Cristo», de Piero della Francesca.. Preguntaremos: ¿En cuál de estas pinturas se ven mejor las personas, cómo son y qué están haciendo? ¿Por qué? ¿Qué diferencias hay?...»

Dos cuestiones que tienen que ver con el arte y las imágenes:

1: Cómo y qué percibimos.

- a. Campo visual: Transparencia explicativa e imagen.
- b. La percepción. Lo que «ve» la retina, lo que percibimos y lo que representamos. Transparencia y esquema explicativo. Roser explicará la evolución del dibujo infantil. Alguna imagen para entender la Gestalt y el esquema (Gombrich), así como la intencionalidad y los intereses (un mapa antiguo). La percepción como hipótesis cultural.

2: Cómo y qué representamos.

- a. ¿La representación es un lenguaje convencional? ¿o imitativo? ¿Es universal? ¿Entonces por qué las hay tan distintas? ¿Evoluciona a través de la Historia? ¿En algún sentido? (Para hablar con alumnos y alumnas).
- b. Empezamos con el campo visual. ¿Qué cambios y propuestas descubrimos en las imágenes, qué cambios podemos hacer en las representaciones?

Encuadre, punto de vista, análisis gráficos, abstracción... Hablaremos a partir de las imágenes, como:

- diapositivas/o transparencias de:
- bodegón Cézanne.
- tondo Gozzoli
- mapa antiguo
- cuadro contemporáneo africano (Moke)
- dibujo Escher
- cuadro cubista
- pintura románica
- cuadro abstracto
- escultura románica: ahora nos interesa mirarlas incluso por detrás
- ilustración científica
- fotografía periodística
- anuncio publicitario
- desnudo de Degas/ desnudo más antiguo

Hablamos del punto de vista y del encuadre, seguiremos un cuadro explicativo, y analizaremos estas imágenes. Se pueden comentar aspectos referidos al punto de vista en tres bloques: formal (distancia, posición...); material (medio, terminología); significativo (intención, función, contexto, experiencia...) (Por ejemplo, Gardner y Perkins, 1988).

#### **Actividad final:**

Analizar dos imágenes de ciudades (un mapa antiguo, S. XVI, y «El Buen Gobierno» de Lorenzetti, comparándolas y utilizando los criterios de los que hemos hablado. Se trata de plantearse unas preguntas como las iniciales pero de forma más compleja: ¿Qué representan cada una de ellas y qué diferencias hay? ¿A qué se debe el punto de vista elegido? ¿Cómo se relaciona éste con lo que significan?

Hemos escogido estas imágenes porque son fáciles de comparar: Mismo tema, diferente género, diferente época, diferentes puntos de vista formales, etc.

---

Hemos analizado los pequeños escritos (iniciales y finales) de nuestros alumnos como parte de una investigación (Calbó, 1996). Pero a los efectos de esta exposición, nos interesa remarcar lo que parece cambiar en sus discursos desde el principio hasta el final de la unidad.

Al principio, todos nuestros alumnos *saben* (¿hay alguna diferencia entre saber, decir y creer?) que ven las cosas con los ojos. Pocos de ellos admiten que ven las cosas con la mente, y mucho menos que ésta sea una mente cultural y prejuiciosa. Ninguno se permite pensar que el artista no es que tenga un don especial, sino que sabe cómo utilizar esta mente para ver las cosas de otra manera, y así, a través de la forma —el lenguaje simbólico— hacer aparecer una interpretación *original* de un mundo.

Tienen que descubrirlo por sí mismos. Y éste es el objetivo de la práctica. Y los escritos finales de nuestros alumnos demuestran, según nuestras categorías, una mejora en la comprensión de las imágenes. Una mejora en la complejidad de sus discursos.

Pero no se podía acabar aquí. Después, otro día, fuimos a dibujar a los jardines de la Muralla de Girona. En sus dibujos escribieron los problemas que encontraron. Luego los analizamos, primero, nosotras, y luego, todos. Entonces cambió la percepción de algunos de estos problemas.

### LA PRÁCTICA SIGUIENTE: DIBUJO DEL NATURAL, PROBLEMAS, ANÁLISIS

En esta ocasión pedimos a nuestros alumnos que dibujaran lo que veían en el entorno, escogiendo por supuesto una parte, un punto de vista, un encuadre, una distancia, y un objetivo. A pesar de que no tienen muchos recursos gráficos, todos lo hicieron, con bastante interés, y preguntaron y pidieron consejo.

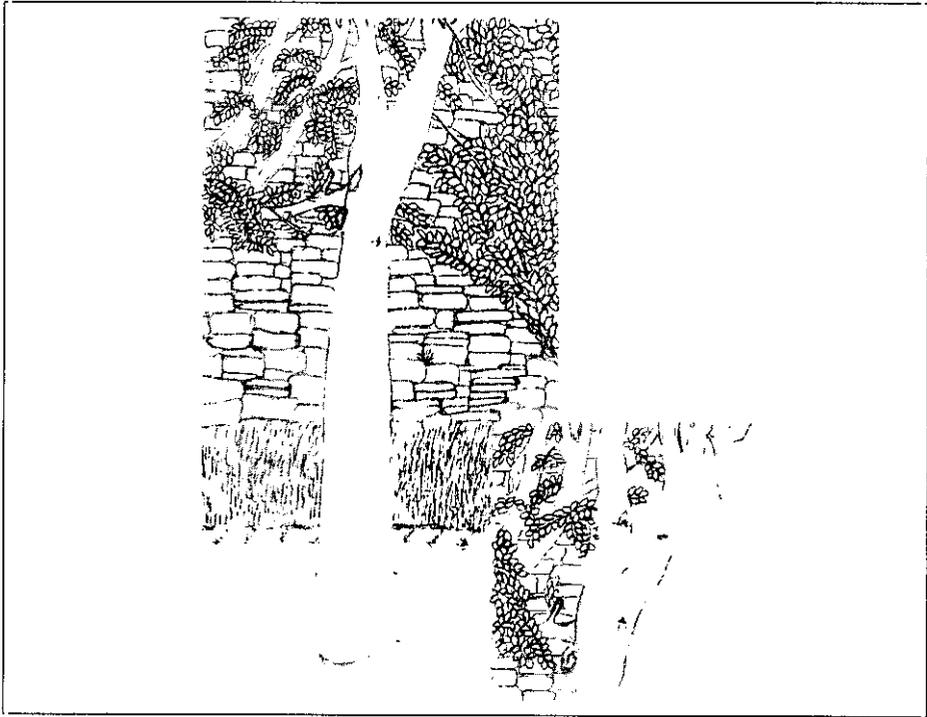


Fig. 2: Dibujo de una alumna en la práctica de dibujo del natural. Ella comenta que «con lo que he tenido más problemas es con el fondo, por las *proporciones*».

De los dibujos y los pequeños escritos que adjuntaron, realizamos esta tabla, que presenta en realidad una ordenación para hacer posible una interpretación y el posterior comentario (ver también fig. 2).

### PRÁCTICA: TRABAJO DE CAMPO

Presentamos una tabla de interpretación del trabajo propuesto a los alumnos, realizada mediante el establecimiento de unas categorías semánticas y encuadradas éstas según «cómo identificamos el problema tanto los alumnos (si lo hacen) como los investigadores» (*identificación*), según «el discurso que realmente hacen los alumnos para justificar ese problema» (*argumentos*), y finalmente damos nuestra *interpretación*, que se basa tanto en el análisis de sus respuestas verbales como en el análisis de sus dibujos.

Los números que aparecen en la columna «Temas» corresponden al número de alumnos que los señalaron.

TEMAS	PROBLEMAS identificación	argumento	interpretación
Campo visual, encuadre, Punto de vista  13	Seleccionar tema, punto de vista y encuadre  El campo visual demasiado grande  La situación en el papel	No capto la idea global Demasiados detalles  No lo sé centrar en el papel	-no saben escoger una motivación y por lo tanto un PV físico ni mental  -sólo identifican las partes, no hay percepción global y descentralizada.  -no saben encajar ni crear relaciones. -conciben el dibujo como una suma de partes.
Perspectiva, profundidad, volumen, tridimensionalidad  16	“Dar la sensación de profundidad, volumen, perspectiva...»	No sé representar las sombras  No sé dibujar la superposición	-pocos identifican los recursos que les hacen falta: sólo claroscuro y superposición. Nombran la perspectiva pero no la entienden.

TEMAS	PROBLEMAS identificación	argumentos	interpretación
			<ul style="list-style-type: none"> <li>-gran falta de recursos visuales, de observación, y gráficos, de representación.</li> <li>-muchas dificultades para separar lo que ven de lo que saben.</li> <li>Una especie de etapa esquemática-realista.</li> </ul>
Proporción 7	<p>Proporción entre las partes de un elemento</p> <p>Proporción entre los elementos</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-mirada fragmentada en partes y poco guiada intelectualmente.</li> <li>-falta de experiencia y recursos de observación y análisis.</li> </ul>
Luz y Sombra 6	<p>El movimiento el Sol Sombras en las masas</p> <p>Sombras en los volúmenes</p>	<p>Sólo veo las partes</p> <p>No sé hacer los cambios de plano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-no identifican el PV respecto del sol como un problema</li> <li>-como dibujan y miran por partes los cambios afectan a todo el dibujo.</li> <li>-no ven las masas sino los fragmentos.</li> </ul>
Representación de masas 13	<p>Dibujar piedrecitas, sobritas, texturas, hierbas, follaje, ramitas...</p> <p>Dibujar el fondo</p>	<p>No sé diferenciar la figura dle fondo</p> <p>Hay demasiadas...</p> <p>Son demasiado pequeñas.</p> <p>Hay demasiadas sombras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-obsesión por las partes</li> <li>-no buscan relaciones</li> <li>-no tienen recursos gráficos y no han visto representaciones o no las han analizado.</li> </ul>
Estructura 7	<p>Uniones</p> <p>Principios y finales</p> <p>Detalles</p> <p>Partes y ramificaciones.</p>	<p>Me confunden la luz y la sombra</p> <p>No veo bien dónde termina, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-razonan visualmente: confían en lo que ven y poco en el razonamiento, como si en el dibujo no hubiera que utilizarlo.</li> <li>-por otra parte, no observan adecuadamente.</li> </ul>

TEMAS	PROBLEMAS identificación	argumentos	interpretación
Recursos gráficos 6	«Tonalidades de claro y oscuro» Contornos rígidos/ Trazos poco vivos y temerosos		-no dominan terminología. -no comparan ni identifican valores (de luminosidad). -perfilan los contornos remarcando la separación entre formas, pero no lo relacionan con el interior. -no tienen recursos gráficos ni saben como explorarlos, sobre todo para representar texturas.
Realidad/Representación 2-3	Hacer lo que hay. Representar la realidad.		-confusión entre dibujar, representar y percibir con la copia de una supuesta realidad.
Actitudes 2 +6 (sin respuesta escrita)	Desconcentración visual Decepción por el resultado. Ninguna autocrítica, ningún problema.		-¿no han escuchado la propuesta o realmente no han encontrado ningún problema? -cansancio, pocos recursos y pocas ganas de solucionar los problemas. Decepción cuando ven los problemas pero no los «entienden», no saben a qué se deben, y no saben solucionarlos.

(Categorización de los datos fundamentada a partir de Anderson, 1990; y Parsons, 1992)

Más interpretaciones, a parte de las tabuladas:

El hecho de que sólo identifiquen algunos problemas no significa que no tengan otros, como se deduce del análisis de sus dibujos. Por ejemplo:

- pocos hablan de los recursos gráficos y es un problema general.
- pocos saben argumentar el problema, sólo dicen a qué se refiere, a qué objeto...
- la mayoría no tienen conciencia de estar utilizando un lenguaje de alguna manera
- aparece constantemente el discurso que confunde realidad y representación.

Una vez realizada esta tabla, hicimos una nueva sesión, para que por lo menos se comprendieran a sí mismos, si no podían solucionar los problemas. Se vió claramente que el problema básico era concienciarse de la posibilidad de dominar, controlar, la propia percepción, y además, con algún objetivo; el segundo era la habilidad técnica para representar sobre el papel, con un lápiz.

Nuestros alumnos aplican estos descubrimientos —o a nosotras nos lo parece— a sus programaciones, para que los niños realicen también pequeños saltos. Sólo podremos presentar algún ejemplo; pero debo añadir que todas estas actividades (ejemplos) se incluyen en un programa global, tienen cada una sus objetivos, contenidos y evaluación especificada, aunque siendo críticos, todavía no aprovechan al máximo las posibilidades de comprensión ni de los niños ni de los conceptos ni de las obras de que parten. Seguramente porque para los propios programadores las cuestiones se detienen en el punto en que están las propias interpretaciones.

Otra advertencia, esta vez a su favor: en cada núcleo de actividades, aparecen contenidos procedimentales de percepción (observación, comparación,...), de representación (manipulación, técnica, abstracción ...) y de interpretación (verbalización, comunicación...). En estos «cortados» ejemplos (ver fig. 3) posiblemente no se vea, pero ésta es una condición *sine qua non* (Juanola, 1997; Calbó y Juanola, 1996).

## PRÁCTICA DE «SINTAXIS VISUAL»

En esta práctica se intenta que adquieran conceptos de la sintaxis visual. Para ello, hay que comprender la posibilidad de analizar el aspecto formal de las obras separado, por el momento, de un tema y/o contenido; algo así como los usos de un pre-lenguaje gráfico que todavía no tiene un significado... ¿o sí? Ya veremos.

La propia relación sintáctica es un significado (forma parte de un discurso contextualizado). Todo ello sirve para aprender a analizar y explicar, por ejemplo, obras abstractas, obras de otras culturas, obras en medios nuevos, y por supuesto, construir de otra manera los propios dibujos, pinturas, esculturas, fotomontajes... (ver fig. 4).

Todos nuestros alumnos saben utilizar las palabras orden y desorden (o caos). La utilizan, seguramente, en bastantes contextos. Sin embargo, cuando se les presenta una obra de arte, ¿quizás un cuadro de Kandinsky?, posiblemente (por decirlo de alguna manera) no sepan argumentar si en esa composición encuentran una idea de orden o de desorden. ¿Es el orden un significado?

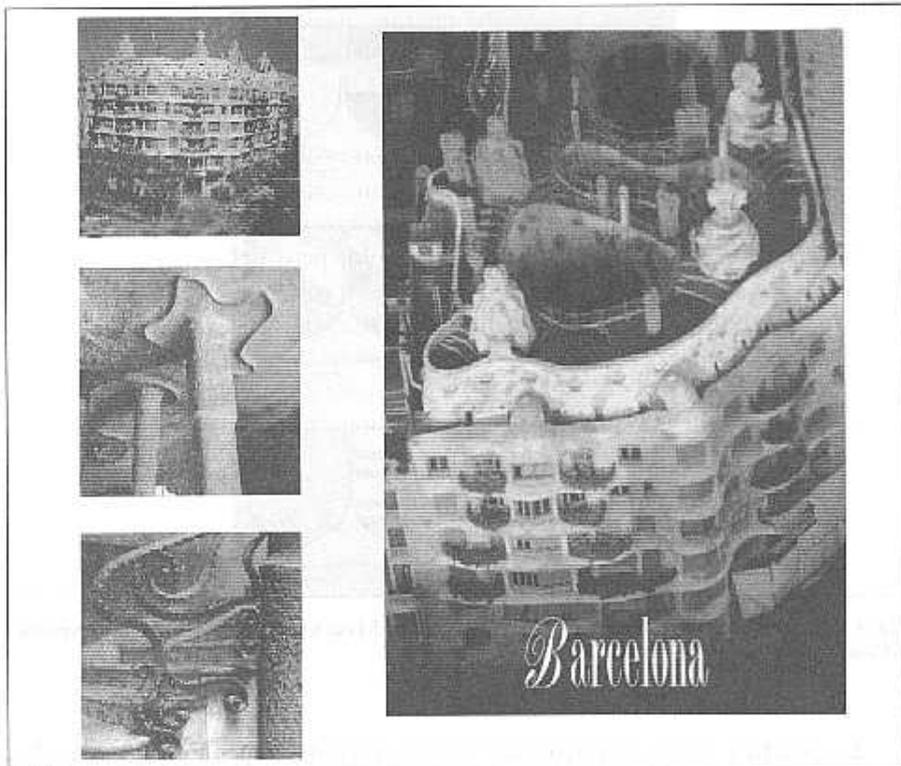


Fig. 3. *Todo depende desde donde se mira*: Observa estas imágenes, todas del mismo edificio: La Pedrera de Gaudí. Nos muestran diferentes puntos de vista. A partir de esta observación haz un estudio de un objeto visto desde diferentes puntos de vista.

No sé; pero lo que sí es significativo en nuestro planteamiento de EA es —y se parece a la práctica anteriormente comentada— que comprender (o por lo menos que aparezca en la mente la posibilidad de) que el orden está construido por nuestra mente (y nuestra mente por nuestra cultura, entre otras cosas). ¿La naturaleza es justa o injusta? ¿La naturaleza es ordenada o caótica? Preguntas esencialistas, que no llevan a ninguna parte. Tal vez todo esto parezca obvio, pero...¿lo es realmente para nuestros alumnos?

Parini dice, en palabras dirigidas a los estudiantes de la Scuola Media, que «la atención constituye el elenco compositivo». Y la atención —como estrategia mental— está condicionada, guiada y dominada, sea por nuestros estereotipos de cualquier tipo —sin conciencia, pero imprescindibles— sea por una concreta motivación, constructiva, científica, estética...

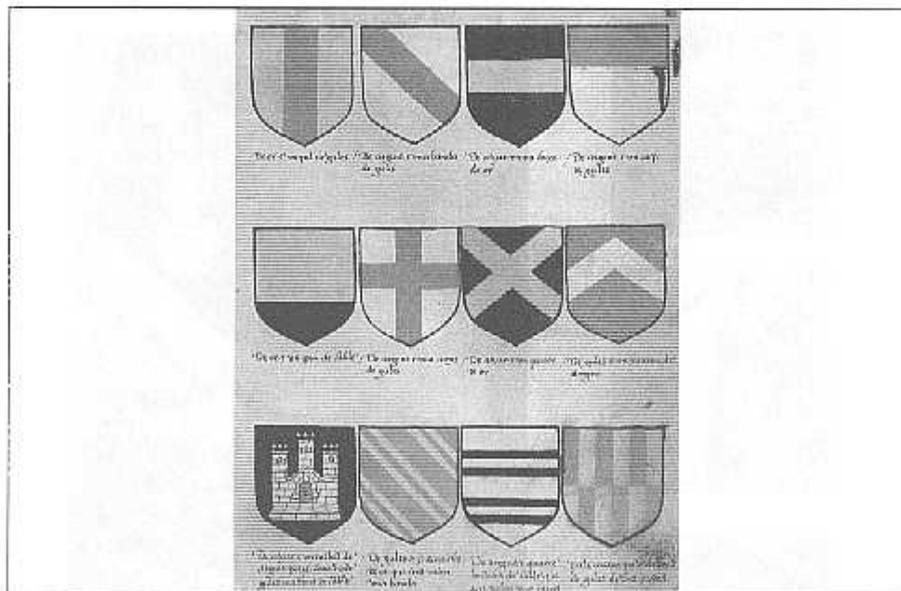


Fig. 4. Exemples d'heràldica: 1 Pal; 2 Banda; 3 Faixa; 4 Cap; 5 Peu; 6 Croys o Creu; 7 Sautor; 8 Xevron; 9 Castell; 10 Cotisses; 11 Borletes; 12 Pal contra pal.

La pràctica es un exercici que detallo seguidament. Es molt senzill. Pareix un joc.

¿Tienes una caja de cerillas? Vacíala. Lanza la mitad de las cerillas al azar, sobre un papel. Observa como han quedado. Después coge la otra mitad y realiza una composición «ordenada» con ellas sobre otro papel.

Estás utilizando un elemento visual (cada cerilla) repetidamente y los has dispuesto desordenadamente y en orden en cada caso.

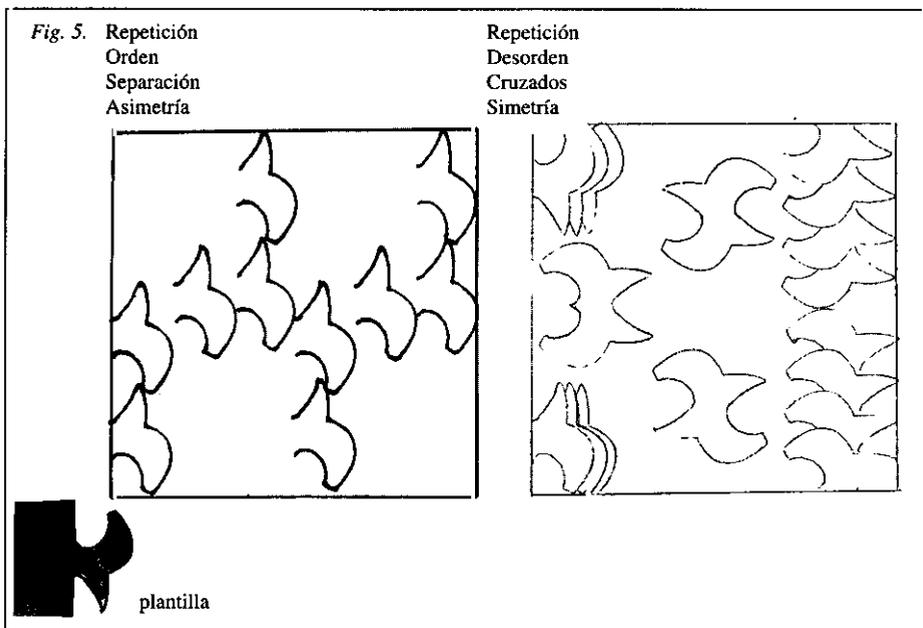
A estas diferentes disposiciones las podemos llamar criterios de composición, criterios de relación entre elementos, relaciones de la sintaxis visual.

Vamos a utilizar estos dos criterios: repetición y orden/o desorden, y un par más, para crear unas cadenas operativas con las que podremos realizar infinidad de composiciones.

Estas otras simples posibilidades de relacionar un solo elemento consigo mismo sean:

— Aislado, en contacto, o interseccionándose. Las cerillas pueden tocarse, no tocarse o superponerse.

— Simetría-asimetría: Los elementos repetidos, o grupos de ellos (tus cerillas) pueden disponerse simétricamente respecto a un eje, o radialmente, o asimétricamente. (figs. 5 y 10)



**Actividad:**

Recorta en una cartulina una plantilla o silueta como éstas (ejemplo de Parini) o inventada: puede ser una línea recta, una forma geométrica quebrada, ondulada...

Se trata de que puedas dibujar tantas veces como quieras esta misma forma, el mismo «elemento visual». Y entonces, realiza diferentes dibujos a base de repetir el elemento, pero siguiendo en cada uno (que puede ser sobre un cuadrado de 12 x 12 cm dibujado en un papel, por ej.) estos diferentes recorridos operativos.

*Repetición-Aislamiento-Orden-Simetría*

*Repetición-Aislamiento-Orden-Asimetría*

*Repetición-Aislamiento-Desorden-Simetría*

*Repetición-Aislamiento-Desorden-Asimetría*

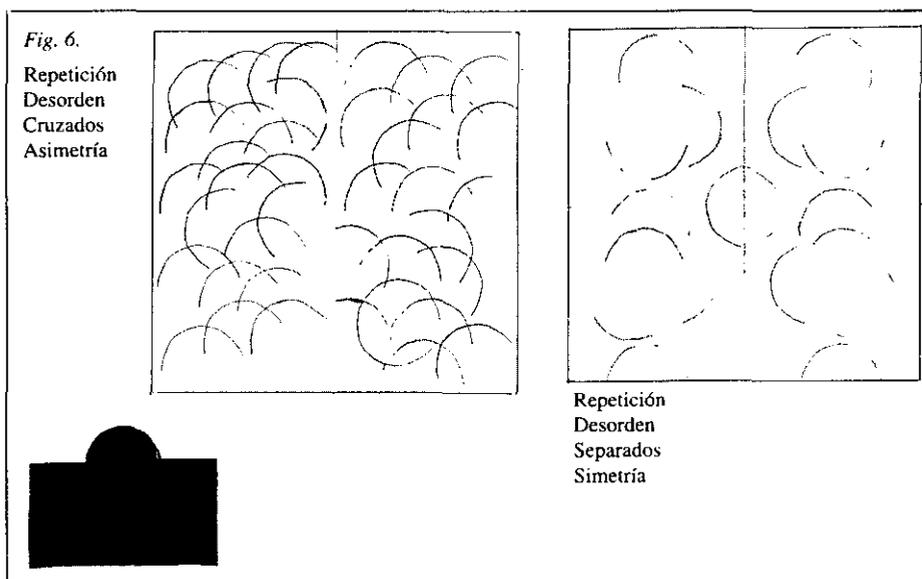
*Repetición-Superposición-Orden Simetría*

*Repetición-Superposición-Orden-Asimetría*

*Repetición-Superposición-Desorden-Simetría*

*Repetición-Superposición-Desorden-Asimetría*

Después empieza a reflexionar qué sensaciones producen tus imágenes. La simetría y el orden se relacionan con el estatismo y la regularidad; el desorden y la asimetría se relacionan con el dinamismo y la sorpresa; los elementos superpuestos o interseccionados sugieren estructuras globales...



Ahora, de la misma manera que en la práctica anteriormente explicitada, los estudiantes han descubierto la simetría y la asimetría, el contacto y la superposición. No como situaciones visuales dadas, definidas, esenciales; sino como producto de la racionalización de un proceso mental, racionalización entendida como argumentación operativa de alternativas (3).

La percepción sensible, nuestro objetivo, ya no como un don inasequible, sino como una superación de prejuicios visuales que subsumen estereotipos lingüísticos.

Quisiera poner algún ejemplo de su práctica (fig. 5 y 6). Pero también de cómo adaptaron los contenidos a su programación escolar; aunque estos ejemplos, como todos, son reductores, puesto que representan sólo una pequeña parte del proceso, y no reflejan los comentarios, las preguntas, ni la estructura general de sus trabajos. (Figs. 7 y 8).

<sup>3</sup> Por ejemplo, invertir el proceso habitual: En lugar de decidir primero un tema y luego representarlo como sea, decidir primero un tipo de línea en un material, o una forma, repetirla y distribuirla al azar, y luego convertir esta composición en un «tema». (Muy simplificado, pero se pueden encontrar fundamentos en Parini, 1978).

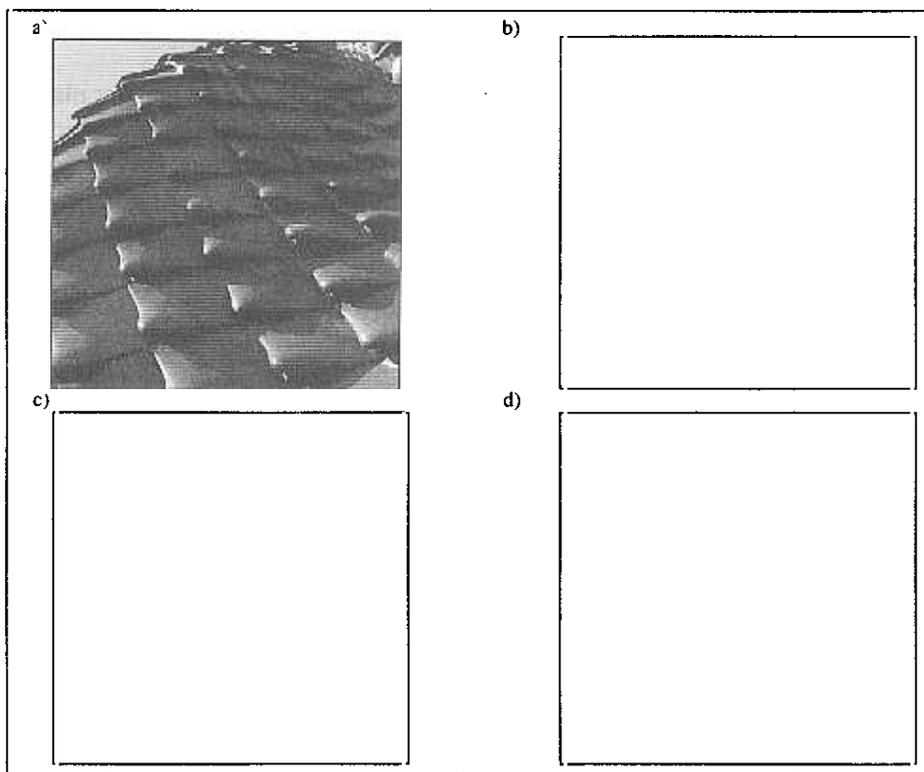
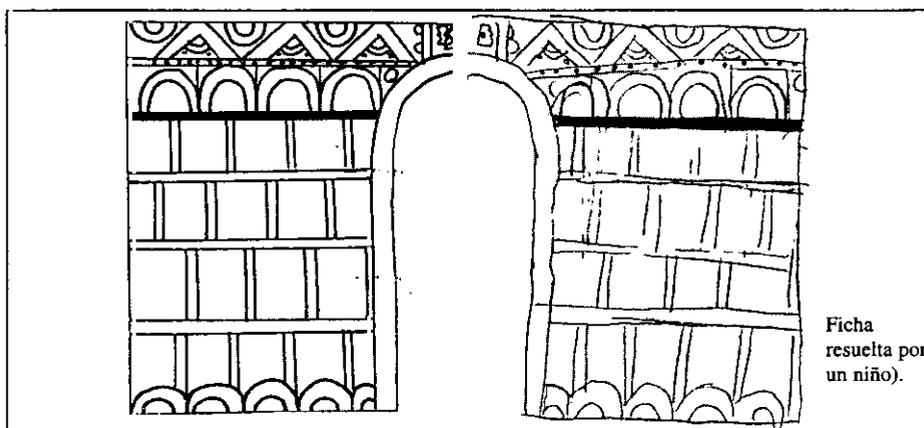


Fig. 7. Forma 1. a) Tejado de la Casa Batilló. b) Dibuja qué te recuerda. c) Diseña un tejado. d) Dibuja en lo que te has inspirado.



Ficha  
resuelta por  
un niño).

Fig. 8. ¿Qué pasa si doblamos un círculo o un cuadrado por la mitad? Estos objetos reciben el nombre de simétricos, porque las dos mitades se corresponden. Dibuja la simetría de esta parte del claustro.

## DISCUSIÓN

La pregunta es, ahora: ¿podrían nuestros maestros noveles realizar planificaciones de actividades, contextualizadas en el marco curricular y también en el entorno de los niños y en el entorno del arte, actividades como las que hemos reproducido, sin haber «dibujado» en clase? ¿Podrían ser críticos con las actividades que se presentan en los libros de texto? ¿Podrían extraer de alguna obra del patrimonio cultural próximo o lejano, de una exposición itinerante, o de un cartel de las fiestas de su ciudad, los contenidos que relacionan su aspecto formal con su significado —contexto, función, motivación...— para luego adaptarlos secuencialmente para la etapa Infantil o Primaria?

Para que los niños se expresen mejor y con mayor conciencia, y a la vez aprecien y respeten el arte, ¿podrían los maestros preparar una programación sin haber (dibujado) escrito, comentado y representado sus procesos, sus análisis visuales, sus composiciones de color, los sentidos de sus perspectivas?

Tal como están las cosas, nosotras creemos que no. Todo depende de como definimos este «dibujo», esta «producción artística». Y de nuestras asunciones sobre los fundamentos de la Educación artística. Pero, ¿en qué va a fundamentarse si no en el Arte, es decir, en lo que hacen (o dicen) los artistas y los creativos y los directores de cine, en lo que hacen (y dicen) los niños cuando dibujan, en las disciplinas que desde múltiples perspectivas se plantean comprender y situar sus procesos, en las críticas sensibles, en los análisis históricos?

Si tratamos el arte (también, incluso, tal vez sobre todo, su parte productiva, ese «dibujo» que irónicamente lo simboliza) como un acto de conocimiento constructivo, que incluye la culturalización, la comunicación, la sensibilidad estética y la interpretación del entorno así como el desarrollo de la conciencia, entonces se puede aprender de él.

Ya que nuestros estudiantes de maestro y maestra no han podido experimentar antes este proceso (o a duras penas), tienen que *dibujar* (y observar, seleccionar, describir, comparar, pintar, criticar, argumentar, interpretar, construir...) en las clases de Didáctica del Arte. Aunque el principio de Dewey parezca demasiado clásico.

## BIBLIOGRAFÍA

ARAÑÓ; J.C. y ROJAS, J. (1989): *Los caminos del arte; en Cuadernos de Pedagogía* n.º 167, pp. 8-10.

AA.VV. (1996); *Traç (Formas): ESO 1 i 2.*- BCN: V. Vives.

- BAYO, José (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*.-Anthropos, Barcelona.
- BERNIN, G., e PARINI, P. (1978): *L'educazione estetica*. Florencia, La Nuova Italia.
- CALBÓ, M. (1997): *Trabajo de investigación sobre la comprensión del punto de vista de las imágenes por parte de los estudiantes de Magisterio*. Sin publicar.
- CALBÓ, M. i JUANOLA, R. (1996): *Didàctica de l'Art, Dossier de pràctiques 1996-97*.- UdG, Girona.
- CALBÓ M. y MERCADAL, M. (1997): *Guía didáctica Formas 1. ESO, crédito 1. Educación Plástica y Visual*.- Barcelona, Ed. Vicens-Vives.
- CALVESI M./PARINI, P. (1986): *Il mondo visivo*.- Florencia, La Nuova italia.
- CHAPMAN, L. H. (1992): *Art: Images and Ideas*.- Davis Publications Inc., Worcester, MA, USA.
- EFLAND, A. (1993): *Teaching and learning arts, Arts Education Policy Review, 94 (5) 26-29*.
- EFLAND, Arthur (1995): *The spiral and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education*, OSU.
- EISNER, E.W. (1995): *Educación la visión artística*.- Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. And PERKINS, D.N. (1988): *Art, mind and education: Research from Project Zero*.- University of Illinois Press.
- DAVIS, J. & GARDNER, H. (1992): *The cognitive revolution: consequences for the understanding and education of the child as an artist*. A 91st Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*.- Barcelona, Paidós.
- GIL, M.T. (1986): *La historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo*.- I Jornades spbre Història de l'Educació Artística. Universitat Autònoma de Barcelona.
- HERNÁNDEZ F., JODAR, A., MARIN, R. (1991): *¿Qué es la educación artística?*.- Barcelona, Sendai.
- JUANOLA, R. (1993): *L'àrea d'Educació Artística i la innovació educativa*.- Temps d'Educació, 10, 11-21.
- JUANOLA, R. (1995): *Cultura (s) en Arte y Educación*.- Aula, 35, 5-10.
- MARÍN, R. (1995): *La historia de la enseñanza del dibujo en la escuela primaria*.- I Jornades D'Història de l'Educació Artística. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARÍN, R. (1996): *¿Qué hay que enseñar en EA? Por un currículum visual*.- El Boletín de Educación en las Artes Visuales, 7, 1 y 12.
- MÉNDEZ, M.S. (1996): *Inspiración y creatividad en la producción y educación artística*.- Arte, individuo y sociedad, 8. Universidad Complutense, Dpto. de Didáctica de la E. Plástica.
- PARSONS, M.J. (1987): *How we understand Art*, New York.- Cambridge University Press.

- PARSONS, Michael J. (1994): *Cognition as Interpretation in Art Education*.- En B. Reimer & R. Smith (Eds.), 91st Yearbook of the National Society for the Study of Education: Arts Education and Aesthetic Knowing (Chapter IV).- Chicago, NSSE and University of Chicago Press.
- VÍCTOR ALPER, M., Ph.D. (1996): *Visual Literacy/Aesthetic Development Research: Museum-Public School Cooperation*.- *Visual Arts Research*, Vol. 22, n.º 1, 62-78.
- WALKER, S.R. (1996): *Designing Studio Instruction: Why Have Students Make Artwork?*.- *Art Education*, sept. 96, 11-17.