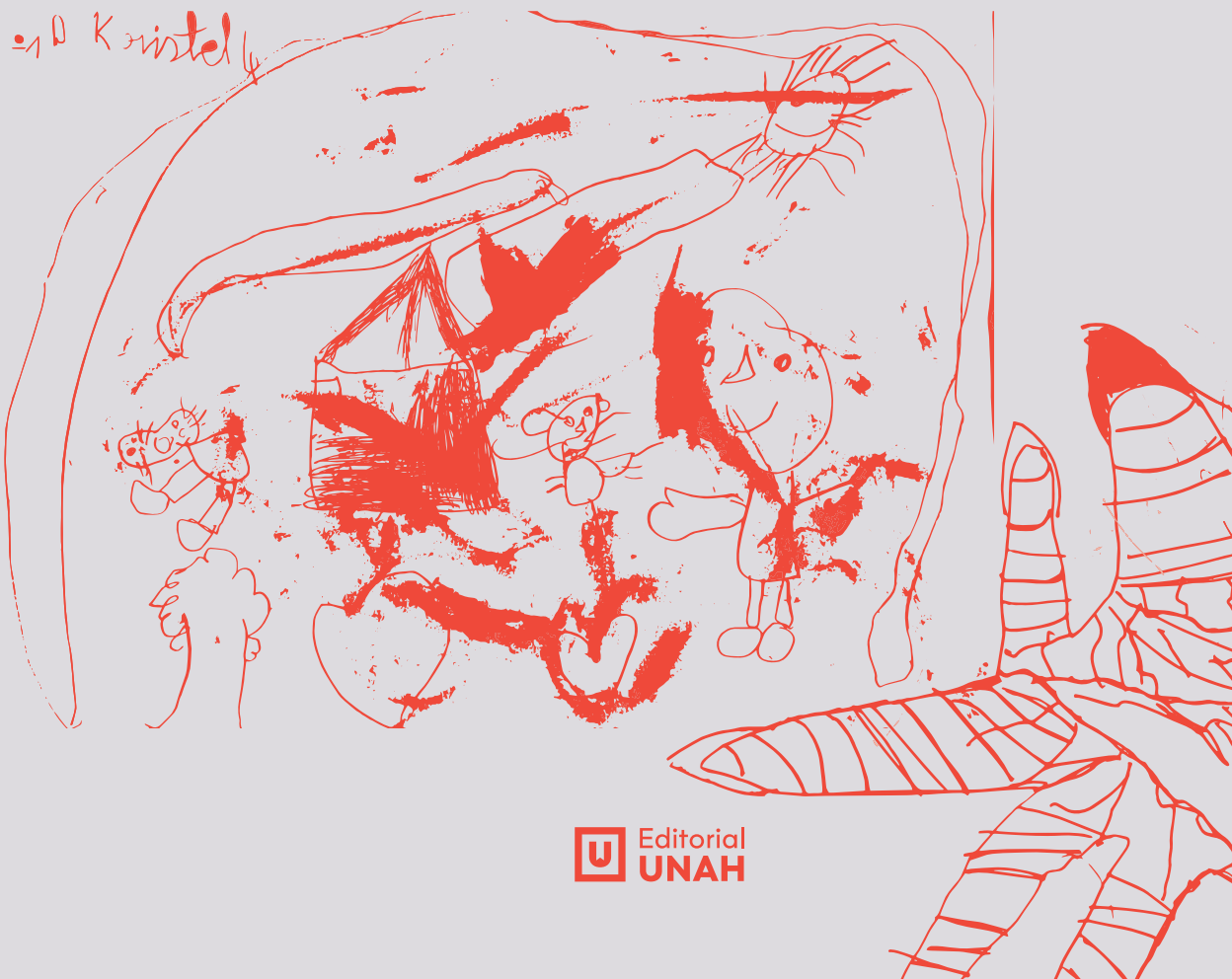


LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

EN CONTEXTOS DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Ricardo Marín Viadel
Joaquín Roldán
Lidia Cálix Vallecillo
et al.

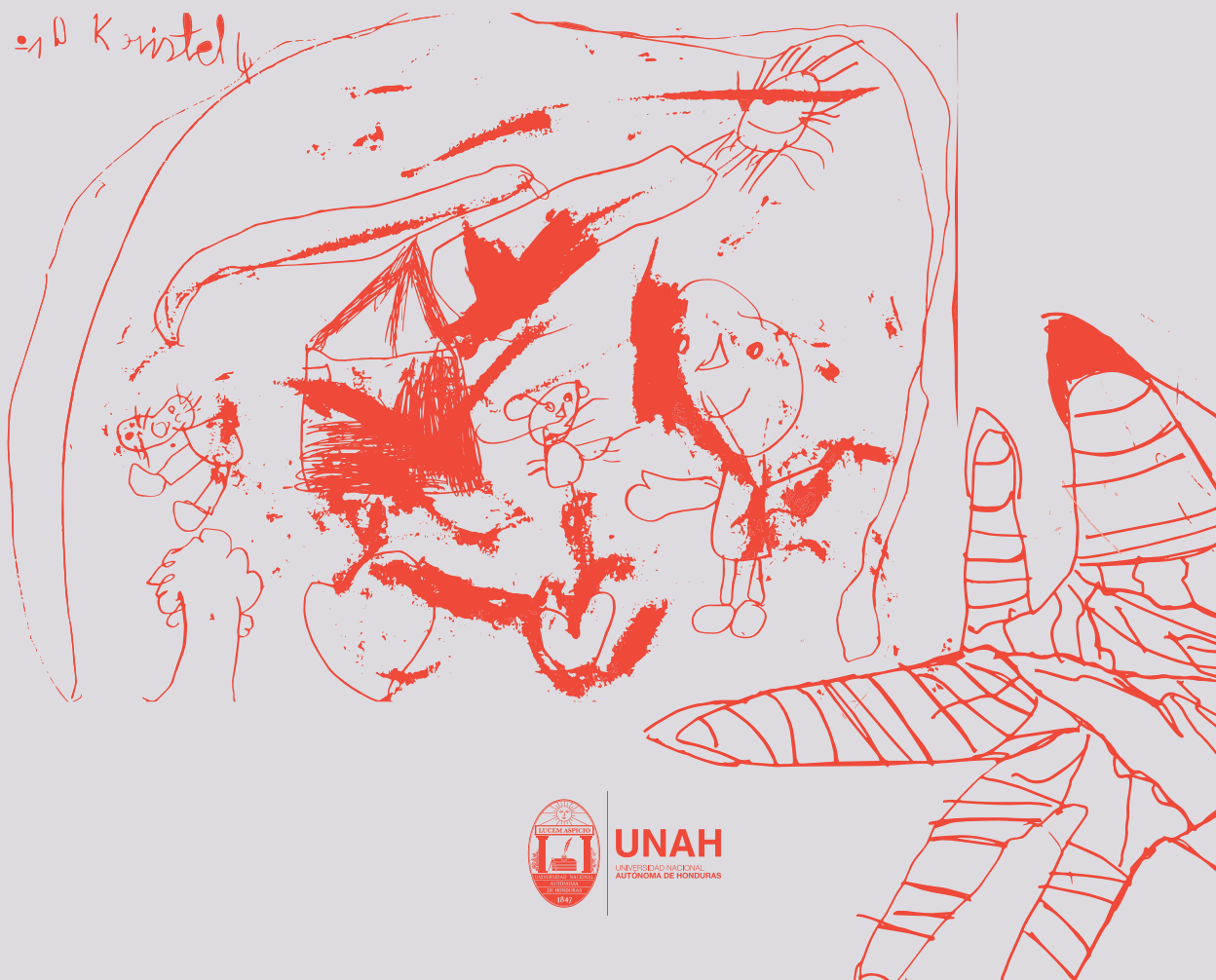


Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán
y Lidia Cálix Vallecillo

La enseñanza de las artes visuales
en contextos de riesgo de exclusión social

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN CONTEXTOS DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Ricardo Marín Viadel
Joaquín Roldán
Lidia Cáliz Vallecillo
et al.



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS

NOTA EDITORIAL Y METODOLÓGICA A ESTA EDICIÓN

En este libro las imágenes tienen una importancia equivalente al texto escrito debido al tema que se aborda: la enseñanza de las artes visuales. El texto escrito y el texto visual se refuerzan y complementan mutuamente. Por ello las imágenes y los pies de imagen requieren un tratamiento específico que conviene tener presente para la correcta interpretación y comprensión de sus funciones y significados.

En primer lugar, en el libro se distingue claramente entre dos tipos de imágenes. Por un lado están las imágenes que forman parte del corpus de materiales visuales que ha generado este proyecto: principalmente los dibujos, pinturas, esculturas, fotografías, instalaciones, etc., que ha realizado el alumnado y el profesorado, o bien los autores y autoras de cada capítulo.

En todos estos casos se trata de imágenes originales que no habían sido previamente publicadas. Y por otro lado, están las citas visuales que son todas aquellas imágenes, que ya habían sido publicadas, principalmente fotografías que reproducen obras de arte antiguo y contemporáneo, a las que es necesario hacer referencia para explicar las ideas y conceptos propios de la educación artística. Estas citas visuales, cuyos autoras y autores son, en su mayoría, artistas de reconocido prestigio, están claramente señaladas con un doble marco. Las citas visuales se usan de forma semejante a como se usan las citas de texto en la parte escrita.

Para las citas de texto se han usado las convenciones tipográficas habituales (comillas, letra cursiva, etc.) para distinguirlas claramente de las frases escritas por el autor o autora de cada capítulo. Las imágenes que son citas visuales están señaladas con marco doble.

Así mismo, de forma semejante a como las referencias y alusiones a textos de otros autores y autoras pueden ser citas literales pero también podemos usar paráfrasis, glosas, comentarios, etc., las referencias a imágenes de otros autores y autoras pueden ser, o bien citas visuales literales (las que reproducen completa y lo más exactamente posible la imagen original), o bien citas visuales fragmento (que reproduce únicamente una parte de la imagen original), o bien citas visuales indirectas (en las que la imagen original es claramente reconocible aunque se enfatice el punto de vista o el tipo de iluminación que usa para fotografiarla, o aparezca en un segundo plano rodeada por espectadores). El doble marco aparece siempre señalando todas las citas visuales literales y las citas visuales fragmento. En el caso de las citas visuales indirectas depende del grado de fidelidad con la que se reproduce la imagen original. Cuando la imagen no está señalada con doble marco la cita visual indirecta se explicita en el texto del pie de imagen.

En este libro los pies de imagen cumplen principalmente la función de identificar la imagen: su autoría, fecha, título, técnica, soporte y dimensiones. En algunos casos en el pie de imagen, además de la identificación se puede añadir un comentario sobre la imagen.

Debido a la importancia discursiva que tienen las imágenes en este libro, en muchas ocasiones, éstas están compuestas por varias partes o elementos. Se trata más que de una imagen de una agrupación de dos, tres o más imágenes. Estableciendo un símil con el texto escrito, si cada imagen equivale a una frase, así como las frases pueden organizarse en párrafos, también las imágenes pueden organizarse en pares visuales (únicamente dos imágenes) o en series visuales y en

fotoensayos, compuestos por grupos de tres, cuatro o más imágenes. Estos grupos de imágenes sirven para describir visualmente procesos educativos y creativos, comparar situaciones o explicar los resultados.

Esperamos que estas indicaciones sean útiles para una mejor comprensión de las funciones que cumplen las imágenes visuales en este libro.

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ?, ¿PARA QUIÉN?

Este libro es uno de los resultados de un proyecto de investigación educativa, intervención social y creación artística que se está desarrollando desde el año 2014 tanto en Honduras como en España, gracias a la colaboración entre la Universidad de Granada (UGR) y la asociación ACOES Granada CREA en España y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y la asociación ACOES en Honduras.

El proyecto Arte para aprender en Honduras es un proyecto de educación artística para el desarrollo que continúa desarrollándose en la actualidad. Hasta ahora ha integrado seis ediciones anuales, cada una de ellas con un impacto directo en la población escolar de aproximadamente unos 4 000 niños y niñas que viven en las colonias más pobres del entorno urbano de Tegucigalpa. Durante el año 2016, tomó la forma de proyecto de Cooperación Internacional Universitaria para el Desarrollo Bombearte 2016: educación artística para una sociedad inclusiva en el entorno periurbano de Tegucigalpa (Honduras) financiado íntegramente por la Universidad de Granada. Posteriormente ha integrado proyectos de la Diputación de Granada (en 2017 Maestro en Casa y en 2019 Maestro en casa II). Por el

momento, ha promovido la movilidad de unas 120 personas entre cooperantes y voluntarios vinculados a la Universidad de Granada, Sevilla y Málaga en España y ha colaborado activamente en la movilidad formativa de alrededor de 30 personas hondureñas, la mayoría de ellos y ellas de etnias indígenas hondureñas que han podido viajar desde Honduras hasta España para estudios de grado (15 personas), máster (12 personas) y doctorado (dos personas).

El proyecto «Bombearte», y el título de «Diplomado en enseñanza de las artes visuales en contextos de riesgo de exclusión social», que se diseñó y comenzó a implementarse en 2015, fueron las principales acciones que desarrollaron las relaciones institucionales entre la UNAH y ACOES Honduras, que hoy tienen diversos convenios de colaboración permanente, entre otros, el Proyecto Escuela Saludable, que hoy garantiza la educación en salud y la atención médica primaria y de urgencia a más de 4 500 niños y niñas, y el programa específico de odontología infantil, creado en 2016 gracias a la financiación de la Federación andaluza de ACOES para poner en marcha una clínica odontológica que atiende gratuitamente al profesorado y alumnado de cuatro escuelas de ACOES en la periferia de Tegucigalpa, en total casi 5 000 personas.

En este contexto de intensa colaboración interdisciplinar e interinstitucional al desarrollo, en el año 2015 se inauguró la primera edición del título universitario «Diplomado en la enseñanza de las artes visuales en contextos de riesgo de exclusión social», organizado conjuntamente por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y la Universidad de Granada dentro del convenio marco establecido al efecto por estas dos universidades. Estos proyectos continúan en desarrollo.

Los documentos y materiales que ha preparado el profesorado para los cursos y asignaturas que componen este Diplomado son el origen de este libro.

Nos hemos propuesto seis objetivos: primero, desarrollar un modelo de enseñanza de las artes visuales diseñado específicamente para contextos de riesgo de exclusión social. Segundo, aplicar las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), que hemos investigado desde 2013 y que impregnan el conjunto de proyectos del Diplomado, tanto en las conversaciones y debates que tienen lugar en las aulas universitarias como en las acciones artísticas a/tográficas que tienen lugar en escuelas primarias y secundarias de Tegucigalpa y Granada. Tercero, presentar un panorama actualizado y sintético de algunos de los principales temas contemporáneos en la formación del profesorado de educación artística en artes visuales. En cuarto lugar, queremos presentar un panorama actualizado y sintético de los principales temas contemporáneos en la formación del profesorado de educación artística. En quinto lugar, hemos situado los temas de educación artística en el contexto hondureño, para exponer tanto la estructura general de su sistema educativo como el panorama de sus principales artistas y movimientos contemporáneos en artes visuales. En sexto lugar, presentamos una selección de ocho proyectos artísticos que se han llevado a cabo en las escuelas y que incluyen tanto propuestas colectivas como para la actividad individual del alumnado.

Hemos puesto especial énfasis en la documentación visual para que sea tan elocuente como la escrita en la fundamentación de este proyecto.

El libro está dividido en cuatro secciones. La primera corresponde a los primeros siete capítulos y propone ideas y conceptos para el debate sobre las preguntas: ¿Qué es educación artística? ¿En qué consiste la experiencia estética? ¿Qué podemos aprender creando imágenes y objetos? ¿Cómo dibujan las niñas y niños en edades escolares? ¿Qué formas y estilos de enseñar educación artística se han inventado a lo largo de la historia? ¿Cuáles son las características de

las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) de las artes visuales? ¿Qué problemas suscita la evaluación del aprendizaje artístico?

La segunda sección se desarrolla en dos capítulos: el primero presenta el panorama de las creaciones artísticas contemporáneas en Honduras, que se inicia con la renovación de Pablo Zelaya Sierra a comienzos del siglo XX y llega hasta la actualidad. En este capítulo se analizan pinturas, esculturas, instalaciones, acciones, *performances* e intervenciones en el espacio público; el segundo describe la situación de la educación artística en el sistema educativo hondureño, desde la escuela infantil hasta la formación universitaria de profesionales y profesorado especializado.

La tercera parte expone cuatro proyectos basados en métodos artísticos de enseñanza de las artes visuales llevados a cabo en este contexto hondureño. Dos de ellos arrancan de una experiencia estética provocada por la intensa contemplación de dos sencillos fenómenos naturales: una gota de tinta diluyéndose en un vasito de agua y las extraordinarias cualidades de una piedra cualquiera. Las otras dos son propuestas de creación participativa a partir de la integración de pequeñas acciones individuales en una obra colectiva con materiales como el papel o un hilo de lana.

En la cuarta y última parte se describen otros cuatro proyectos basados en una metodología artística de aprendizaje del dibujo a partir de obras de arte contemporáneo de los artistas Jorge Martins, Bill Brandt, Picasso, Paul Klee y Louise Bourgeois.

El conjunto del libro es una respuesta a las tres preguntas del título de esta presentación: ¿por qué?, ¿para qué? y ¿para quién? la educación artística. La terrible violencia y las dramáticas injusticias que caracterizan los contextos que eufemísticamente se denominan de «riesgo de exclusión social» hacen que tales preguntas resuenen con toda crudeza. Nosotros creemos haber mostrado que la educación



Clara Aguado (2017) *Alumna dibujando del natural*. Fotografía.

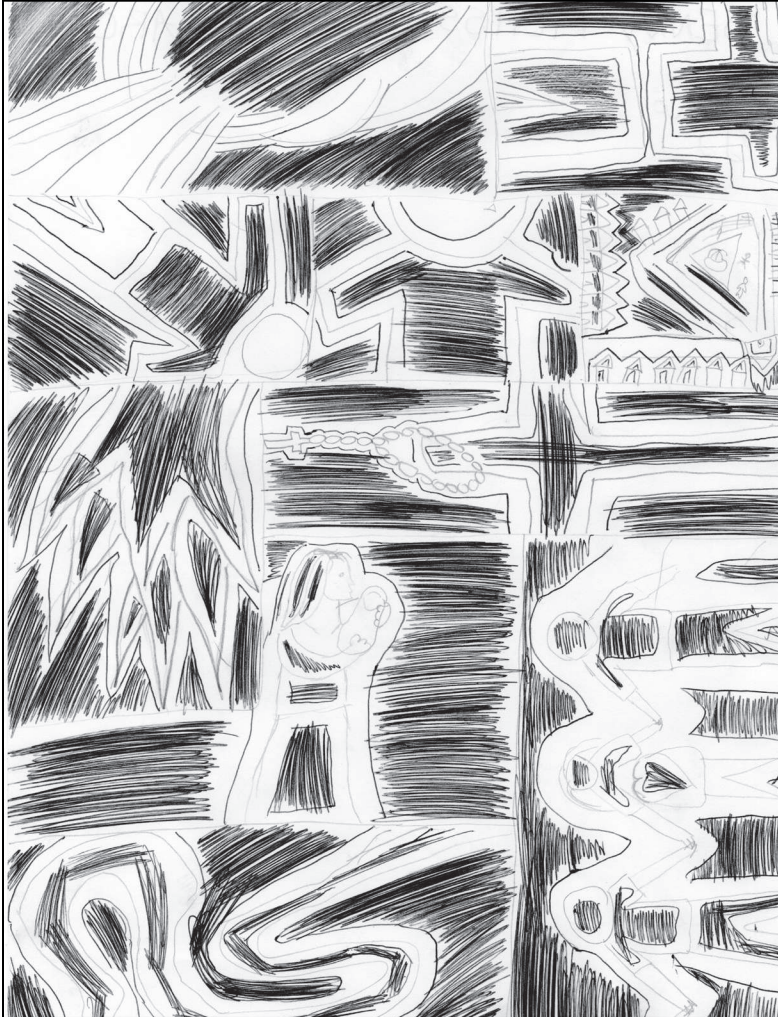
artística es necesaria para todas las personas y muy especialmente para los escolares, porque es un conocimiento imprescindible para el pleno desarrollo individual y para hacer posible imaginar y construir un mundo mejor para *todas* las personas.

RICARDO MARÍN VIADEL

JOAQUÍN ROLDÁN

LIDIA CÁLIX VALLECILLO

Granada (España) y Tegucigalpa (Honduras), julio de 2021



Jenny Melissa Matute García (2017) *Ilustración para el relato «El árbol de la vida» escrito por una compañera de clase. A partir de las ideas visuales del artista uruguayo Joaquín Torres García. Lápiz grafito y bolígrafo negro sobre papel, 29.7 × 21 cm. Escuela Santa Teresa, ACOES, Tegucigalpa.*

PRIMERA PARTE

EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Y ARTES VISUALES EN LAS SOCIEDADES
CONTEMPORÁNEAS

¿Qué es educación artística?

Ricardo Marín Viadel
Universidad de Granada (España)





FIGURA 1.1. Autor (2015) Alumnado de la escuela Santa Clara de Asís de ACOES pintando un mural en la entrada del recinto escolar. Fotografía.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES APRENDER A CREAR IMÁGENES Y OBJETOS ARTÍSTICOS

El principal objetivo de la educación artística es aprender a crear y a construir imágenes (visuales) y objetos artísticos; no hay ninguna otra materia escolar dedicada específicamente a estos aprendizajes. Aprender a construir imágenes y objetos en la escuela es importante para el desarrollo personal del pensamiento visual y creativo; y también porque vivimos en culturas que producen una cantidad ingente de objetos y una cantidad todavía mayor de imágenes.

Al nacer, los seres humanos abrimos los ojos y desde las primeras semanas de vida aprendemos a fijar la mirada y a reconocer



FIGURA 1.2. David Alfaro Siqueiros (1958). *Recuperación de la cultura* (Detalle). Piroxilina montada sobre madera, 150 × 150 cm. México, Museo de Arte Contemporáneo.

personas y objetos. Ver, sonreír, caminar y hablar son aprendizajes cruciales para el ser humano, logrados sin escuelas ni exámenes: es suficiente con que a nuestro alrededor haya personas que nos cuiden y jueguen con nosotros, que nos sonrían, que caminen junto a nosotros y que nos hablen. Algunos de los aprendizajes que adquirimos los seres humanos por el simple hecho de vivir en una sociedad y en una cultura son reelaborados, ampliados y sistematizados: aprendemos a leer y a escribir, a multiplicar y dividir, aprendemos historia, geometría, química, geografía, lengua y literatura y también debemos aprender a pensar creativamente y a construir imágenes y objetos.

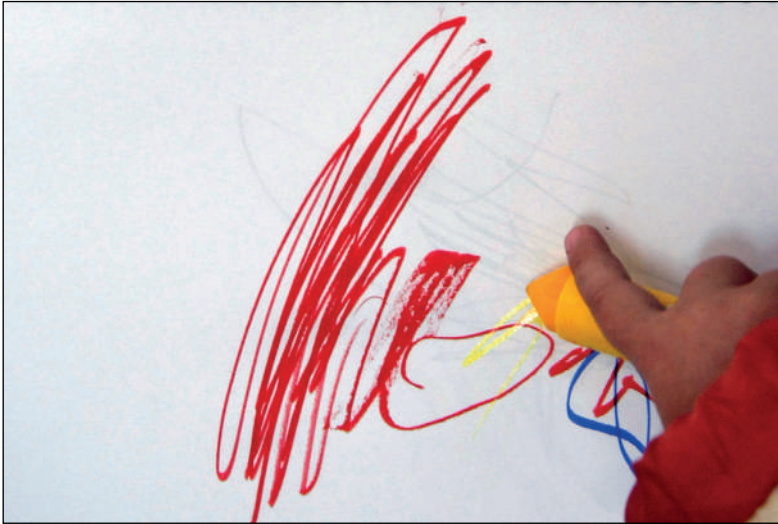


FIGURA 1.3. Autor (2011) *Niña de 21 meses dibujando con rotuladores de colores*. Fotografía.

APRENDER A MIRAR

¿Es necesario aprender a mirar? *Ver* nos parece algo inmediato, perfectamente natural, inevitable, automático, pero no es exactamente así. Lo que vemos depende no solo de lo que hay ante nuestros ojos, sino también de lo que sabemos y de lo que queremos mirar. Nuestra cultura, nuestra lengua, nuestros conocimientos y nuestras expectativas, nos indican a qué cosas tenemos que prestar atención con nuestra mirada, qué formas y qué elementos son significativos para nosotros.

Las personas que trabajan en la agricultura saben qué nubes descargarán una tormenta o cuándo el color y la textura de la tierra indican que los cultivos necesitan agua. Las que tienen experiencia conduciendo un vehículo saben calcular con rapidez y exactitud el

espacio y la velocidad que necesitan para hacer un adelantamiento en carretera. Rudolf Arnheim (1986) sintetizó esta idea en la frase «ver es pensar».

En nuestra vida cotidiana usamos la mirada de múltiples formas, por ejemplo: cuando miramos al suelo para no tropezar con una piedra, para alcanzar un lápiz en la mesa o para reconocer a un familiar; pero en educación artística estos tipos de miradas no son suficientes y es necesario aprender a mirar de cuatro maneras nuevas: mirar para comprender, mirar para disfrutar de lo que vemos, mirar para construir imágenes y mirar para imaginar un mundo mejor.

MIRAR PARA COMPRENDER

Vivimos entre imágenes y objetos: cada imagen y cada objeto que nos rodea puede contarnos una historia si sabemos indagarla. Podemos preguntarnos: ¿Quién lo ha hecho? ¿Cuándo y dónde se ha fabricado? ¿Cómo y con qué materiales está hecho? ¿Para qué sirve? ¿Por qué tiene esta forma? ¿De qué me sirve a mí? ¿Quién gana dinero con esa imagen o con ese objeto? ¿Qué significa para mí? ¿Cómo hay que cuidarlo? ¿Qué pasará si se desgasta, se rompe o lo tiro?

Si nos fijamos detenidamente en las imágenes y los objetos que nos rodean podremos comprender mejor cómo funciona nuestro mundo, cómo vivimos nosotros y cómo influyen esas imágenes y esos objetos en nuestra manera de vivir y de comprender. Una educación artística sin aprendizaje de conocimientos visuales no es educación artística.

MIRAR PARA DISFRUTAR

Una segunda manera de mirar que es necesario aprender es la mirada estética: mirar para gozar con lo que vemos. Se trata de un tipo de mirada que no tiene otra utilidad que alcanzar nuestra plenitud como seres humanos en el pleno disfrute gozoso y consciente de lo que contemplamos. Los ajetreos y urgentes necesidades de la vida cotidiana no favorecen ese tipo de mirada estética, pero, de vez en cuando, algo nos sorprende y quedamos atrapados en su brillo, en su delicadeza, en su inmensidad o en su belleza. De forma semejante a lo que nos sucede con las relaciones con otras personas, las emociones más intensas y las vivencias más plenas no surgen cuando nos relacionamos por necesidad, sino cuando buscamos esa relación libre y espontáneamente. En educación artística hay que aprender a mirar de forma libre, espontánea y gozosa. Una educación artística sin disfrute estético no es educación artística.

MIRAR PARA CREAR UNA IMAGEN O UN OBJETO

Cuando tenemos que construir una imagen visual miramos el mundo de una forma diferente. Esta es una de las claves para entender por qué un artista parece ver cosas que nadie había visto. Cuando estamos dibujando no es suficiente con haber reconocido que lo que tenemos delante es un plátano, necesitamos fijarnos mejor en la proporción exacta entre su longitud y su grosor. Y si queremos que nuestro dibujo tenga interés e intensidad no será suficiente con marcar tres o cuatro líneas ligeramente curvadas que podrían representar cualquier plátano, sino que será necesario fijarnos todavía más para afinar los tamaños y colores únicos de esta pieza de fruta concreta. Cuando aprendemos a mirar las cosas para dibujarlas o para fotografiarlas comprendemos con mucho mayor detalle y profundidad el aspecto visual del mundo que nos rodea. Aprendemos a



FIGURA 1.4. Autor (2014) *Un estudiante dibuja en el museo*. Fotografía con una cita visual indirecta (Zurbarán, c. 1655).

Un estudiante de secundaria dibuja en la sala dedicada a Francisco de Zurbarán, uno de los más importantes pintores del Barroco, en el Museo de Bellas Artes de Sevilla (España). Cuando observamos una imagen para dibujarla es más fácil descubrir la complejidad de las ideas visuales que los principales artistas han descubierto para resolver sus obras. Estas ideas pueden ser muy útiles para nuestras propias creaciones.

mirar de forma refleja. Los aparatos de fotografía y de vídeo han facilitado mucho la creación de imágenes visuales, pero es necesario aprender a hacer que las imágenes que creamos expresen con toda claridad lo que queremos decir, que no resulten confusas o incomprensibles. En la escuela hay que aprender a dejar de ser pasivos consumidores de imágenes y objetos para convertirnos en creadores activos. Si conozco la forma de crear imágenes, podré comunicar mis ideas tanto con mis palabras como con mis imágenes. Una educación artística sin creación artística no es educación artística.



FIGURA 1.5. Autor (2014) *Dos profesoras dibujando junto a Kandinsky*. Fotografía con una cita visual indirecta (Kandinsky, 1922).

En el centro de la fotografía hay un grabado del artista Vasily Kandinsky, creador del arte abstracto. Para él la pintura debía ser como la música: un arte que no reproduce ni imita el mundo sino que inventa un mundo propio. Dos profesoras en un curso de formación dibujan junto a la obra original de Kandinsky, con tizas de colores sobre cartulinas negras. No están copiando la obra de arte, sino aprendiendo cuál es la lógica visual de esa imagen abstracta.

MIRAR PARA IMAGINAR E IMAGINAR PARA TRANSFORMAR

Una cuarta manera especial de mirar es fijarse críticamente en las imágenes y los objetos para descubrir su eficacia o su ineptitud, su utilidad o su intrascendencia, su sinceridad o su hipocresía, su veracidad o su falsedad. La mayoría de las imágenes y de los objetos que se producen actualmente son redundantes, están mal contruidos y son terriblemente feos porque no han sido fabricados para satisfacer necesidades reales de los seres humanos, sino, principalmente, para

obtener beneficios económicos (Morris, 1977). A menudo, cumplen mal con sus funciones porque están mal diseñados: gustan, pero de forma grosera y superficial, y condicionan acríticamente nuestra manera de sentir y de pensar sin tenernos en cuenta a nosotros. Por ello es necesario educar una mirada crítica y creativa capaz de descubrir y de imaginar los modos de mejorar las imágenes y los objetos que se fabrican actualmente. Una mirada crítica nos ayuda a intuir los intereses e ideologías que propagan las imágenes hegemónicas. Una educación artística que no ayude a imaginar un futuro mejor no es educación artística.

Estos cuatro modos especiales de mirar, que son los propios y característicos de la educación artística, funcionan juntos, al mismo tiempo y reforzándose unos a otros.

CONSTRUIR IMÁGENES Y OBJETOS

La actividad decisiva y característica a la que se debe contribuir toda acción en educación artística es construir imágenes y objetos artísticos. En educación artística lo que haya que decir es mejor decirlo con imágenes visuales.

Los objetivos educativos más importantes de la creación de imágenes son cinco:

1. Dejar de ser meros espectadores y consumidores acríticos para convertirnos en creadores. A través del lenguaje verbal desarrollamos tanto la capacidad de comprensión como la de expresión: aprendemos a entender lo que se nos dice, de forma oral o escrita, y también debemos ser capaces de hablar y de escribir. De manera semejante hay que proceder en los lenguajes visuales: en

educación artística aprendemos a observar críticamente las imágenes y objetos que otras personas han producido y aprendemos a crear nuestras propias imágenes.

2. Conocernos y reconocernos a nosotros mismos tanto en las imágenes que somos capaces de hacer como en las que somos capaces de imaginar. Las personas aprendemos a conocernos y a reconocernos en las cosas que hacemos; nos construimos como personas cuando actuamos. Cuando una persona empieza a correr es cuando descubre lo rápida o lo lenta que es y lo veloz que podría llegar a ser. Hasta que no empezamos a dibujar, a fotografiar, a modelar o a diseñar un objeto, no sabemos cuáles son los límites de nuestra imaginación visual, no somos conscientes de todas las posibilidades de nuestra fantasía.
3. Explicar visualmente a las demás personas quién soy yo, cuál es mi cultura y cuál es mi mundo. Cada persona, como cada lenguaje y como cada cultura, es una experiencia singular del mundo: no hay dos personas exactamente iguales ni dos vidas idénticas. Si en la escuela logramos que las imágenes y los objetos que cada persona crea correspondan a su experiencia singular, todos nos enriqueceremos conociendo los puntos de vista individuales de los demás (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1985). En educación artística hay que aprender que las imágenes creadas por cada persona, si son verdaderamente personales y sinceras, serán originales y mostrarán ideas interesantes para todas las personas.
4. Crear imágenes y objetos que cambien la manera de crear imágenes y objetos. Siempre que hacemos imágenes originales y creativas estamos sugiriendo cambios en la manera de resolver una imagen. Así como la lengua que hablamos evoluciona a lo largo del tiempo porque cada hablante y, finalmente, el conjunto de los hablantes, introducen modificaciones adaptando expresiones u olvidando otras, así mismo sucede con las imágenes y objetos.



FIGURA 1.6. Autor (2015) *Descubriendo el volumen de los objetos empaquetándolos cuidadosamente con papel blanco*. Fotografía.

Las obras de artistas profesionales tienen una gran repercusión general, pero todas las imágenes pueden apuntar hacia nuevas ideas, hacia nuevas soluciones visuales a los problemas de representación del mundo personal y social.

5. Crear imágenes y objetos para transformar el mundo en el que vivimos. Toda nueva imagen y todo nuevo objeto cambian el mundo. Por desgracia, la mayoría de las imágenes y objetos que se fabrican y se consumen en la actualidad no pretenden mejorar las sociedades tan radicalmente injustas en las que vivimos, sino que más bien contribuyen a reproducirlas y a afianzarlas. Por eso, el propósito de la educación artística es construir imágenes y objetos que contribuyan a imaginar un mundo mejor para todas las personas.



FIGURA 1.7. Anónimo, civilización maya (período posclásico). *Perrito con ruedas*. Arcilla. Procedente de Cihuatán (El Salvador). Museo Nacional de Antropología de El Salvador.

LA CREACIÓN DE IMÁGENES Y OBJETOS ES PENSAMIENTO VISUAL

La educación artística, al estar centrada en la creación de imágenes y objetos, trabaja principalmente con el pensamiento visual y con la inteligencia espacial. El pensamiento visual no solo es útil para el arte y la educación artística, sino que juega un papel importante en muchas otras actividades como las ingenierías, la física o el juego del ajedrez (Gardner, 2005). No todas las personas tenemos las mismas capacidades: existen personas con una gran capacidad verbal, otras con una gran habilidad manual, otras son más ágiles manejando símbolos abstractos; pero en la escuela todas las personas deben esforzarse por desarrollar todas las capacidades y competencias. Cuando ponemos en juego alguna de nuestras capacidades

para realizar una actividad creativa no solo desarrollamos nuestra creatividad, sino que conseguimos una experiencia más profunda y, probablemente, eso hará que nos resulte atractivo y valoremos más seguir creando en el futuro. Cuantas más imágenes y objetos creamos, mayor confianza tenemos en nuestra competencia para comunicarnos visualmente.

CREAR ARTÍSTICAMENTE

En educación artística hay que aprender a crear artísticamente. Aunque parezca obvio y redundante en educación artística hay que subrayar que lo importante es el arte. El arte es un modo de conocimiento de la realidad y de autoconocimiento diferente de otros modos de conocer y que es imprescindible para el completo desarrollo personal. Crear nuestras propias imágenes artísticas es aumentar el universo.

EL ARTE ES CONOCIMIENTO

Las artes son conocimiento, al menos, en dos sentidos diferentes. Por un lado, las artes son un saber sobre los seres humanos y sobre las culturas y sociedades; por otro, las artes son conocimiento sobre los medios y los lenguajes que desarrollamos para contar todas esas historias sobre nosotros mismos. Las artes son una interpretación sobre cómo somos los seres humanos. El conjunto de las obras de arte, la música, la poesía, la literatura, el teatro, la danza, el cine, etc. confieren un saber cuyo objeto es, principalmente, la descripción, el análisis, la interpretación y la búsqueda de una explicación de la manera de ser de los humanos. De este modo, las artes constituyen un conjunto de saberes cuyo objeto de estudio coincide con el de las ciencias humanas y sociales, aunque la

forma de abordar los problemas las artes y las ciencias es diferente. Las ciencias humanas y sociales utilizan datos, documentos, experimentos y teorías; las artes usan experiencia, intuiciones, emociones y metáforas. Algunas de las preguntas que nos hacemos en arte son: ¿Qué nos divierte? ¿Cuáles son nuestros miedos y nuestros deseos? ¿En qué creemos? ¿Por qué nos enamoramos? ¿Por qué sufrimos? El conocimiento artístico sobre los seres humanos no es meramente descriptivo, las artes no se limitan a decir cómo somos nosotros o cómo es el mundo, sino que indagan cómo podríamos llegar a ser. Las artes exploran nuestra capacidad para emocionarnos, para imaginar, para conocernos y nos descubren todo lo que podríamos llegar a sentir y a comprender.

DIÁLOGOS VISUALES ENTRE ARTE, CULTURA Y NUESTRAS PROPIAS CREACIONES ARTÍSTICAS

En educación artística se establecen intensos diálogos visuales entre las imágenes y objetos que han hecho nuestros antecesores, las que actualmente crean nuestros coetáneos y las que nosotros mismos hacemos. Miramos a nuestro alrededor, nos fijamos en las imágenes y objetos que nos rodean y con nuestras imágenes conversamos visualmente con todo lo que estamos viendo. El concepto de diálogo visual es importante porque dialogar parece que solo es posible con palabras, pero también las imágenes dialogan entre sí. De forma semejante a como sucede en el lenguaje verbal, un diálogo, un verdadero diálogo visual, es una creación colectiva en la que al menos tienen que participar dos personas o dos imágenes —aunque puede establecerse entre muchas más— cuyo principal interés radica en la profunda comprensión mutua para alcanzar nuevas ideas que solo pueden surgir de la interacción entre formas visuales diferentes.

APRENDER ARTE ES APRENDER A SER, CON PLENITUD, SERES HUMANOS EN SOCIEDAD

Las artes son un elemento fundamental de integración en cualquier cultura. En la escuela tenemos que aprender que nuestro mundo (tan heterogéneo y tan inhumana e injusto) está globalmente interconectado, organizado y dirigido a través de las imágenes y de los objetos. En la escuela tenemos que aprender que cada uno de nosotros puede enseñar a todas las demás personas la singularidad de nuestras ideas y la intensidad de nuestras emociones. En la escuela tenemos que aprender a crear imágenes y objetos que, tanto personal como colectivamente, mejoren el mundo.

CONCLUSIONES

CINCO CONCEPTOS CLAVE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística es, principalmente, creación visual. En educación artística hay que crear imágenes y objetos que desarrollen el pensamiento y la cultura visual.

La educación artística es, principalmente, creación artística. En educación artística el arte es lo decisivo. Las artes visuales, los conceptos y las vivencias estéticas, el patrimonio y la cultura material son los principales contenidos de la educación artística.

La educación artística debe estar directa y explícitamente vinculada con la creación artística contemporánea. Lo que suceda en el aula de educación artística debe corresponder con los procesos de trabajo y con las obras que realizan los artistas profesionales contemporáneos. En un mundo global, la educación artística debe presentar una perspectiva global de los sistemas de creación de imágenes y objetos que coexisten en nuestro mundo.

La educación artística significa una atención individualizada, contextualizada y una intensa implicación personal lúdica y creadora. Lo que se aprende en educación artística debe estar directa y profundamente relacionado con cada alumno y con su contexto;

debe tener una fuerte implicación con las señas de identidad personal y colectiva e involucrar sinceridad y autenticidad.

La educación artística, tanto en la escuela como en cualquier otra institución, es una acción liberadora. Las imágenes y objetos que aprendo a crear en educación artística deben ser capaces de desarrollarme y de liberarme tanto personal como socialmente.



FIGURA 1.8. Autor (2015) *Creación escultórica colaborativa a partir de Keith Haring*. Fotoensayo compuesto con cuatro fotografías del autor con una cita visual indirecta (Haring, 1984).

En síntesis, la educación artística consiste, principalmente, en crear imágenes y objetos predominantemente artísticos para aprender a conocernos mejor a nosotros mismos y a nuestro contexto y que sirven para transformar el mundo en el que vivimos. Por consiguiente, en educación artística en la escuela hay que aprender a:

- Mirar para comprender las historias que nos cuentan las imágenes y objetos que nos rodean.
- Mirar para crear imágenes y construir objetos.
- Mirar para disfrutar y gozar del mundo.
- Mirar para mejorar críticamente el mundo en el que vivimos.
- Crear imágenes y objetos para dejar de ser pasivos consumidores de imágenes y objetos.
- Crear imágenes y objetos para reconocerse a mí mismo en lo que yo soy capaz de hacer y en lo que soy capaz de imaginar.
- Crear imágenes y objetos para que las demás personas conozcan cuál es mi mundo y cuáles son mis historias, y me reconozcan como alguien que puede decir cosas interesantes para todos.
- Crear imágenes y objetos que cambien la manera de crear imágenes y objetos.
- Crear imágenes y objetos para transformar el mundo. *educación artística* es crear imágenes y objetos artísticos que nos cambian a nosotros y que cambian el futuro.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Grabar en video un declaración de las cinco cosas más importantes que hay que aprender en educación artística de acuerdo con nuestra propia experiencia profesional y compartirla con otros profesionales.
2. Fotografiar un detalle significativo, el que mejor defina y represente lo que está sucediendo ahora en este lugar.
3. Hacer cinco *selfis* o autorretratos y seleccionar en cuál me reconozco más, en relación con las otras cuatro imágenes que he hecho, y explicar por qué.

REFERENCIAS

- AGUIRRE ARRIAGA, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- ARNHEIM, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- ESCAÑO GONZÁLEZ, J. C. (Coordinador). (2019). *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. UNED.
- GARDNER, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- HARING, K. (1984). *Into 84*. Litografía sobre papel, 88 × 58 cm. Granada: Fundación CajaGranada. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayoharing>
- KANDINSKY, W. (1922). *Pequeños mundos VII*. Xilografía en tres colores, amarillo, azul y negro sobre papel tejido, imagen 26.9 × 23.18 cm, soporte 35.88 × 28.26 cm. Granada: Fundación CajaGranada. <https://www.printed-editions.com/art-print/wassily-kandinsky-kleine-welten-vii-54090>

- LOWENFELD, V., Y LAMBERT BRITAIN, W. (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- MARÍN VIADEL, R. (coordinador). (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson.
- MARÍN VIADEL, R., ROLDÁN, J. Y CAEIRO RODRÍGUEZ, M. (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Tirant
- MORRIS, W. (1977). *Arte y sociedad industrial: antología de escritos*. Fernando Torres.
- ZURBARÁN, F. (c. 1655). *San Hugo en el refectorio*. Óleo sobre lienzo, 262 × 307 cm. Sevilla, Museo de Bellas Artes.



FIGURA 1.9. Ricardo Marín Viadel (2021) *Fotografiando imágenes proyectadas sobre otros compañeros de clase en la escuela Santa Teresa de ACOES*. Fotoensayo compuesto dos fotografías de Alicia Arias-Camisión Coello (2016), arriba, [Proyectando la fotografía de un dibujo en la espalda de la compañera], y abajo [Preparando las proyecciones para fotografiarlas].

La experiencia estética visual

Joaquín Roldán
Universidad de Granada (España)





FIGURA 2.1. Miguel Angel Cepeda (2015). *Cielo sobre Tegucigalpa*. Fotografía. Los fenómenos naturales atrapan nuestra mirada por la escala y magnitud de sus manifestaciones y porque nos hacen comprender los patrones de actuación y el orden de la naturaleza: entre el caos encontramos formas ordenadas de organización de la materia, la luz y los procesos naturales.

¿QUÉ ES LA EXPERIENCIA ESTÉTICA?

Una experiencia estética es una experiencia sensorial que nos proporciona tanto disfrute que quedamos atrapados en lo que vemos, tocamos o escuchamos. Los sentidos se convierten en absolutos protagonistas del momento y lo que percibimos nos agrada, nos emociona y nos informa a la vez. La experiencia estética se parece a un repentino enamoramiento pasajero que nos deja hechizados ante lo que estamos percibiendo. Este enamoramiento sensorial es el que nos seduce y predispone para el aprendizaje y la comprensión. La experiencia estética se puede estimular o facilitar, pero no existe un procedimiento que asegure que se va a producir. Por eso, entre otras cosas, es tan valiosa.

Podría pensarse que las experiencias estéticas son acontecimientos poco frecuentes, pero en realidad pueden ocurrirnos todos los días; nos pueden ocurrir a todos, a todas horas, mientras hacemos cualquier cosa. Aproximadamente hasta los diez años los niños y niñas están prácticamente todo el día en actitud estética. Todo lo que les interesa tiene un componente conscientemente sensorial y satisfactorio. Es la actitud habitual de la infancia: estar absortos en lo que observan y les rodea a cada momento. Concentrados y emocionados en la actividad, desde que tienen unos pocos días, los niños y niñas aprenden mirando, tocando, escuchando, oliendo o chupando y se entusiasman con lo que perciben y observan. Los dedos y los ojos de los niños se pasean por todas las superficies, recorren todo lo accesible, no dejan nada por explorar. Y exploran a conciencia: miran por aquí y por allá, desarman las piezas, se las meten en la boca y tratan de morderlas o las miran detenidamente, de detalle en detalle, buscando experiencias estéticas todo el tiempo. Todos los sentidos nos fascinan porque nos muestran un mundo atiborrado de ocasiones prometedoras, pero en especial disfrutamos del tacto y la vista, porque estos dos sentidos nos sugieren de forma muy directa nuestra capacidad de intervenir en ese mundo.

De niños, nos asombra observar la forma de algunas piedras o de las nubes, nos sorprende notar la textura pastosa y húmeda de la pintura o hundir los nudillos en la masa de las tortillas. Nuestra mirada queda atrapada cuando observamos cosas transparentes o brillantes, cuando reparamos en el inquietante equilibrio de la luna en el cielo, en la fragilidad de una mariposa, la ingravidez de una pompa de jabón o la sorpresa que se produce al mezclar dos colores por primera vez en el aula de educación artística.

Desde que nacemos, estamos preparados para aprender a través de los sentidos. La experiencia estética es sólo el momento en que descubrimos el placer del aprendizaje. A través de experiencias es-

téticas y durante toda nuestra vida perseguimos constantemente la sensación de disfrutar con lo que miramos, escuchamos, tocamos, saboreamos y olemos. Somos seres sensoriales y somos seres estéticos porque aprendemos con lo que sentimos (Dewey, 2008).

¿CUÁNDO TENEMOS EXPERIENCIAS ESTÉTICAS? FENÓMENOS NATURALES Y ACTITUD ESTÉTICA, OBJETOS ARTÍSTICOS Y CUALIDADES ESTÉTICAS

La experiencia estética puede tener lugar mientras observamos un fenómeno natural y lo percibimos como extraordinario, valioso o conmovedor. La razón por la que los fenómenos naturales nos proporcionan experiencias estéticas poderosas suele ser producto de su magnitud y escala, esto los convierte fácilmente en protagonistas de nuestra percepción. Una puesta de sol inunda por completo el horizonte y nos maravilla con su colorido extraordinario y el dramatismo de sus luces y sombras. El brillo peculiar del inmenso cielo enrojecido nos obliga a fijar, durante algunos instantes, toda nuestra atención en lo que vemos. También una pequeña mariposa puede fascinarnos con su fragilidad, su sutileza, la insignificancia de su vuelo y su protagonismo errático frente al bosque.

En la naturaleza existen multitud de fenómenos que nos dejan atónitos y ante los que nos quedamos embobados mirando ya seamos jóvenes o adultos: la negrura profunda de la noche estrellada y su infinita oscuridad, las sorprendentes formas del agua cuando llueve, la exquisita gama de colores del arco iris, o las ordenadas ondulaciones que forma la arena del desierto o el movimiento del mar frente a nosotros.

Un pescador frente al mar puede tener muchos recuerdos sobre su oficio de marinero, sobre las olas y las corrientes, sobre los vientos y la costa, sobre los caladeros y los instrumentos de pesca que utiliza

sobre el barco, pero todo ello no es suficiente para garantizarle una experiencia estética como la que vive alguien la primera vez que mira el mar. La actitud con la que miran ambas personas es bien distinta, aunque el objeto que tienen delante es el mismo.

Al igual que muchos fenómenos naturales, como el fuego, que son magnéticos para la mirada, también hay algunos objetos creados por el ser humano que son especialmente útiles para producir experiencias estéticas: los objetos artísticos, las obras de arte.

Algunos edificios, pinturas, dibujos, esculturas, películas de cine, obras de teatro y danza, han sido creados para conseguir que como en las pirámides mayas de Copán, su sola escala atrape la mirada porque apenas cabe otra cosa en nuestro campo visual. La escala tanto como las peculiares formas de la pirámide nos obligan a mirarla.

Sin embargo, igual que ocurría al pescador frente al mar, la persona más proclive a vivir una experiencia estética en este enclave arqueológico no es la más experta en esgrafiados paleolíticos. Para que tenga lugar una experiencia estética ante la Escalinata Jeroglífica de Copán no es imprescindible comprender el significado de cada dibujo sobre la piedra. Está claro que quien haya estudiado a fondo la historia de la ciudad y la cultura que se desarrolló en Copán comprendería muchas más cosas mientras mira, pero no las comprendería debido a la experiencia estética, sino debido a sus muchas horas de estudio. Se trata de formas diferentes de conocimiento. El conocimiento que produce la experiencia estética de la obra artística es diferente del que produce la información histórica sobre la civilización que la creó.



FIGURA 2.2. Autor (2015) Niños experimentando en la escuela con el color azul. Fotografía.

Las cualidades estéticas de la obra de arte no garantizan una experiencia estética sin la colaboración del espectador. El *Guernica* de Picasso tiene las mismas cualidades estéticas lo mire quien lo mire, pero el personal de conservación y restauración del Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, donde se encuentra el cuadro, cuando lo observa para descubrir deterioros, para restaurar una parte, para valorar su estado de conservación o incluso para trasladarlo de sala, no lo está apreciando estéticamente.

El restaurador del *Guernica* podría tener una experiencia estética si lo observase como espectador, pero no es fácil que esto ocurra mientras lo mira como profesional para comprobar el estado de conservación del cuadro. Esto indica que la actitud estética es muy delicada y específica y que es imprescindible para que las obras de arte funcionen como dispositivos estéticos. No basta la mirada, es necesaria la experiencia emocional y sensorial para que la obra de arte funcione.

Hay muchos tipos de cualidades estéticas en los objetos artísticos: las formales, las expresivas, las simbólicas, las matéricas. Hay también cualidades de las obras de arte que no tienen capacidad de resonancia

estética. Dicho de otro modo: no todas son significativas estéticamente. Por ejemplo, el peso del lienzo donde está pintado el *Guernica* de Picasso (puedes ver un fragmento de este cuadro de Picasso en la página 58 de este libro) es una cualidad física de la obra, pero no es una cualidad estética porque no le confiere significado alguno. Sin embargo, en otras obras de arte, el peso puede perfectamente ser utilizado como cualidad estética, siempre que el significado de la obra participe de algún modo de esa cualidad, esto ocurre por ejemplo en las esculturas de Richard Serra.

Esto nos indica que no todas las características de una obra de arte facilitan experiencias estéticas. Se denominan cualidades estéticas a aquellas que son necesarias para comprender y disfrutar una obra de arte. En el caso del *Guernica* son cualidades estéticas: el color, la cantidad de pintura en diferentes partes del lienzo, los trazos con que está dibujado cada contorno, el enorme tamaño del lienzo, las formas del dibujo, como por ejemplo el agresivo gesto del brazo que empuña la espada rota, etc. Se podría decir que estas cualidades estéticas del *Guernica* son oportunidades de experiencia estética para sus espectadores.

No se puede tener la misma experiencia estética con dos obras de arte diferentes, porque sus cualidades estéticas empujan a entender y a sentir de formas diferentes.

Por ejemplo, contrariamente al lenguaje visual utilizado por Picasso en su *Guernica*, la suave textura del rostro de la *Pietá* de Miguel Ángel es necesaria para entender la edad juvenil de la Virgen representada en esa escultura, pero también su inocencia, su dignidad, su candor o su perfección (todos ellos atributos asociados a la Virgen María). Es decir, el material y las formas de la escultura son los responsables de hacernos comprender la obra de arte y sus mensajes asociados. Sorprendentemente la *Pietá* de Miguel Ángel, no es una obra primordialmente dolorosa (como sí lo es el *Guernica*)

a pesar del tema que representa (una joven madre que sostiene en sus brazos el cuerpo muerto de su hijo). La forma en que Miguel Ángel ha tratado el tema, la ha convertido en una imagen majestuosa, sublime. Las cualidades estéticas son las responsables de hacer de la obra de arte un objeto comprensible. Un objeto sin cualidades estéticas es un objeto sin señales: ni de intención, ni de inteligencia, ni de conocimiento, ni de disfrute. No hay actitud estética ante una piedra cualquiera de la playa que pueda provocar una experiencia estética como la que puede provocar la *Pietá* de Miguel Ángel. Es necesaria la obra de arte y es necesaria como es, con su peculiar configuración. Por tanto, la experiencia estética ante una obra de arte está determinada por las cualidades estéticas de esa obra de arte.

No todas las obras de arte son igualmente capaces de provocar experiencias estéticas. Algunas consiguen que todo el mundo responda rápidamente a ellas y en ocasiones, otras son incapaces de mover nuestra emoción perceptiva o nuestras ideas y no entendemos nada. Las obras de arte excelentes, las mejores piezas artísticas, tienen algunas ventajas respecto de los objetos cotidianos: han sido creadas intencionadamente para provocar experiencias estéticas, son objetos con cualidades estéticas que se salen absolutamente de lo común, en la mayoría de los casos presentan una enorme densidad y alta concentración de valores estéticos y suelen estar expuestas en lugares en los que se concentra la atención y se eliminan distracciones. Lo que hace el espectador con su actitud estética es actualizar las cualidades estéticas en una experiencia significativa. La obra propone un juego con unas reglas. Si el espectador juega el juego, la materia ordenada empieza a funcionar como obra de arte.

No se pueden tener experiencias estéticas sólo con la actitud estética del espectador. El espectador no crea la obra. Tiene que haber una obra para que, siendo percibida, el espectador pueda comprender y disfrutar. No es cosa sólo de su imaginación ni de su disposición.

Por el contrario: si nadie juega el juego que la obra de arte propone, la obra permanece inerte: no significa nada para nadie hasta que no haya un espectador que la observe y aprecie. Es el espectador el que finalmente hace de la obra de arte algo significativo y seductor. Por tanto, la experiencia estética siempre se produce por la confluencia de estos dos factores: la actitud estética del espectador (sea un experto o un ignorante) y las cualidades estéticas del objeto (sea natural o artístico).

LAS EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LA EDUCACIÓN. EDUCAR DESDE LA NATURALEZA Y EL ARTE

Los niños aprenden fundamentalmente porque buscan experiencias estéticas: momentos en los que disfrutan mientras comprenden. La experiencia estética es el modo natural desde el que aprendemos los seres humanos; es la condición para el aprendizaje. En palabras de Herbert Read, «si el niño aprende a organizar su experiencia mediante el sentimiento estético, es evidente que la educación debería tener como objeto reforzar y desarrollar tal sentimiento estético». (Read, 1986, p. 82)

Cuando comenzamos a aprender junto a otras personas, especialmente en la escuela, también lo sensorial comienza a construir sus códigos. Descubrimos y utilizamos a diario diferentes formas para comunicarnos: los números nos introducen en el razonamiento lógico abstracto, las palabras establecen formas convencionales de expresión y comprensión en contextos simbólicos muy amplios y las artes usan inteligentemente la información sensorial. En su desarrollo, una persona escolarizada debe aprender todas estas formas de conocer, analizar, interpretar y crear la realidad.

Las artes visuales tienen como función informar y comunicar de forma inteligente, personal y emocionante aquellos datos que proceden directamente de la mirada y aquellas ideas que se desarrollan de forma visual. El artista es especialista en evidenciar lo que se puede mirar e imaginar, sabe elaborar imágenes que pueden ser comprendidas, sabe seleccionar información relevante de entre la masa de información y estímulos que la realidad deja en nuestro sistema sensorial. El artista visual es especialista en reconocer y seleccionar los datos del mundo visible; elaborarlos, re-significarlos y convertirlos en información humana, cultural y visual; y hacerlos comprensibles en un entorno dado para múltiples propósitos: el placer, la información, la explicación, la narración, la memoria, la identidad personal y cultural.



FIGURA 2.3. En esta página y en la siguiente, Autor (2015). *Panteón y Pietá*. Par fotográfico compuesto por dos fotografías del autor, con dos citas visuales indirectas, izquierda (Apolodoro de Damasco, c. 123-125 n. e.) y derecha (Miguel Ángel, 1498-1499).



Cuando una niña en nuestra aula nos dice que se aburre es que ha perdido la emoción estética en lo que está haciendo y, por tanto, la actividad, sea la que sea, pierde todo su encanto. Es casi imposible ver a alguien aburrido en una actividad que detesta. Podemos imaginar el enorme esfuerzo y energías que los educadores gastamos inútilmente tratando de lograr que los chicos y chicas queden prendados de actividades que no les suponen ningún tipo de satisfacción sensorial. Hagan la prueba: combinen cualquier aprendizaje con acciones sensoriales que produzcan agrado y verán un cambio trascendental en su metodología docente. Hacer de una clase de Ciencias Naturales un momento de experiencia estética no es difícil: combine sus explicaciones con salidas al exterior para ver las nubes, encontrar hojas diferentes o mirar las montañas y el cielo. La experiencia estética fija en emociones y vivencias los conceptos que llevan aparejados. Aproveche un hecho incontestable: el mundo está lleno de naturaleza que experimentar y la naturaleza es siempre sobrecogedora.

Como profesionales de la educación debemos tener siempre en cuenta que la forma más natural y estimulante que tiene el ser humano para comprender es a través de la información y el estímulo que nos dan nuestros sentidos, y que recordamos mejor a través de las emociones asociadas a la información.

Por tanto, las experiencias estéticas que nos interesan en educación son aquellas que sintetizan tres aspectos: conocimiento, sensación y emoción. La experiencia estética no tiene una recompensa física pero la suave satisfacción que provoca predispone al conocimiento, facilita la comprensión, estimula a continuar aprendiendo y afianza la memoria de lo aprendido.

Si la experiencia estética es deseable y necesaria en todas las disciplinas escolares, en educación artística es imprescindible. Es necesario promover situaciones de experiencia estética y que sean estas las que nos ayuden a comprender, desvelar o resolver ciertos

problemas y, mientras lo hacemos, que podamos disfrutar aprendiendo y recordando de manera emocionada. Tenemos que estimular a los niños y niñas a disfrutar observando aquello que deben entender. Debemos proporcionar a nuestro alumnado situaciones en las que se favorezca la experimentación estética tanto de fenómenos naturales como de objetos artísticos.

El arte es necesario para el ser humano: da significado a lo que sentimos (sensorial y emocional) y nos permite comunicarlo a otros. El arte da forma a nuestras ideas, sensaciones, recuerdos y a nosotros mismos. Es la mejor forma que hemos encontrado los seres humanos de transmitir a otros el valor de las experiencias vividas: la música, la poesía, la novela, la arquitectura, la pintura, el cine, la fotografía, el dibujo, la danza, etc. Desde este punto de vista, seguir considerando a las artes en la escuela como un simple espacio de entretenimiento, un pasatiempo o un ejercicio de coordinación, es una falta de respeto severa al género humano en su conjunto y a algunos de nuestros mejores representantes a lo largo de la historia: los artistas que creyeron en la profunda verdad y necesidad de su trabajo.

Lo artístico integra lo poético, lo imaginario, lo aleatorio, lo personal, lo experiencial, lo subconsciente, lo intuitivo, lo social, lo cultural, lo emocional, etc. Otras personas pueden informarse (aprender) de nuestra visión del mundo, de nuestras ensoñaciones, de nuestras vivencias, de nuestra imaginación, etc. Cuando tratamos de convencer de una inquietud, transmitir una pasión, enseñar la riqueza de una actitud, la importancia de una experiencia, lo trascendental de una vivencia, lo estético es la clave para comprender y comunicar.

Si las artes han de estar en la escuela es porque verdaderamente reconocemos que tienen un valor profundo y una peculiar información que no se puede adquirir sino gracias a su aprendizaje, como ocurre con el resto de cosas que consideramos necesarias para reconocernos y vivir como seres humanos.



FIGURA 2.4. R. Marín Viadel (2014) *Espectador en la sala dedicada a las pinturas abstractas de Mark Rothko en la galería Tate Modern de Londres*. Fotografía con una cita visual indirecta (Rothko, 1959).

Esa información y ese modo de conocimiento se llaman *conocimiento estético* y el modelo de enseñanza que los promueve es lo que se denomina Educación Estética.

Es necesario que la educación artística enseñe a trabajar con las obras artísticas y a manejar y utilizar las ideas que nos comunican. Las obras de arte son útiles como soluciones a problemas visuales por su capacidad para predisponer hacia la empatía, porque ayudan a comprender cómo viven los demás seres humanos y cómo nosotros mismos hemos vivido nuestras experiencias. Las obras de arte nos enseñan el lenguaje de nuestra cultura.

Ya hemos dicho que durante la infancia aprendemos fundamentalmente cuando nos sentimos atraídos por algo. Pero a veces, de manera repentina, cuando la experiencia pasa, los niños cambian de actividad, para ser rápidamente atraídos por otra cosa. Esta distracción puede proceder de cualquier otro elemento o situación que promete una experiencia estética mayor. En realidad, los niños y

niñas no se distraen: lo que ocurre es que dirigen su atención hacia algo que les parece más atractivo que lo que estaban haciendo hasta ese momento.

Los adultos también somos capaces de caer en estas situaciones de intensidad perceptiva que son las experiencias estéticas, pero por desgracia el estilo de vida que a menudo llevamos conduce a numerosas actividades detestables, repetitivas, innecesarias, absurdas y perjudiciales que no reportan ningún tipo de agrado y que ocupan mucho de nuestro tiempo. Sin embargo, a pesar de ello, también los adultos podemos pensar en cuántos momentos del día pueden transformarse en momentos de disfrute producidos por lo que estamos percibiendo: nos agrada la sensación del agua en el cuerpo cuando nos lavamos, el sol en el rostro al salir a la calle en la mañana, el suave sosiego del desayuno, el sopor de un pequeño sueño, el fresco aire en la noche... Es decir, aunque la vida de los adultos no es una constante de placeres, multitud de momentos del día están dominados por pequeñas experiencias estéticas que nos complacen.

EL GUSTO, LA BELLEZA, LA REPRESENTACIÓN REALISTA, LA EXPRESIÓN Y OTRAS FORMAS DE ENTENDER EL ARTE

¿Qué es el gusto? Llamamos gusto a una opción preferencial que entendemos personal, ligeramente irreflexiva e indiscutible («mi color preferido es el verde», «no me gusta la ópera»). En realidad, el gusto personal es un compendio de decisiones transmitidas por la cultura a través de muchos factores de los que no siempre somos conscientes. Adquirimos y conformamos nuestro gusto en función del contexto en el que nacemos y crecemos; muchos factores de nuestra cultura conforman nuestro gusto: la moda, nuestra capacidad de comprensión, la influencia de las opiniones mayoritarias o de los medios de comunicación, la publicidad o el

poder en sus múltiples manifestaciones. Contrariamente a lo que podría parecer, nada hay más lejos de lo personal que el gusto. Es verdad que el gusto es único en cada individuo, pero no nace de la persona: se incorpora a la persona, se aprende, se copia. De hecho, la construcción del gusto depende en mayor medida de la sociedad en la que vive un individuo que del individuo en sí. Es el diferente ámbito de influencia de los factores culturales lo que resulta decisivo en la construcción del gusto: de forma genérica, mayoritaria, local, familiar o personal en lo que un individuo llama gusto. Según qué influencias culturales afecten a según qué decisiones, selecciones o costumbres, las preferencias personales se van configurando. Por eso puede haber personas que, participando de la misma cultura, desarrollan gustos a veces muy dispares. Esto produce la ilusión de que el gusto es algo que decidimos nosotros mismos con plena libertad y sin influencias externas.

El arte hasta comienzos del siglo XIX se había dedicado principalmente a dos cosas: a representar (imitar) la naturaleza y la vida de los seres humanos y a simbolizar (dar forma visual) algunas de las ideas más trascendentales que el ser humano había logrado. Durante siglos la idea de la belleza (y la del gusto) se había asociado a los objetos artísticos porque se pensó que las buenas obras de arte eran aquellas que podían ayudar a tener buen gusto, es decir el gusto dominante en una cultura concreta.

En la segunda mitad del siglo XIX, con la llegada del pensamiento romántico, los artistas dejaron de interesarse por las imágenes bellas (otras ideas estéticas como lo trágico o lo sublime comenzaron a ser mucho más atractivas e interesantes para ellos). Hasta ese momento, los principales problemas que ocupaban a los artistas eran básicamente dos: la resolución de problemas técnicos (cómo obtener un color, cómo realizar una escultura en bronce de más de cinco metros de altura, cómo construir una cúpula de más

de cuarenta metros de diámetro) y la representación realista de la naturaleza (cómo conseguir que las imágenes que realizaban se parecieran lo más posible a la percepción directa de ellas). A partir de la invención y difusión de la fotografía, la imitación realista de la naturaleza dejó de tener sentido como objetivo de la actividad artística: ¿para qué dedicar horas y horas a representar objetos si las fotografías lo hacían realmente mucho mejor, más rápido, apenas sin esfuerzo y con muchas garantías de éxito?

En ese momento crítico de la historia del arte los artistas necesitaron tratar con nuevas formas de metaforización y simbolización y muy especialmente en tratar al arte como un lenguaje. El modernismo, el impresionismo, el expresionismo después y muchos otros movimientos que surgieron en la época de las vanguardias artísticas del comienzo del siglo XX transformaron definitivamente el arte (cubismo, abstracción, surrealismo, arte conceptual o arte pop).

A partir de ese momento, las obras de arte ya no trataban de parecerse a nada de lo que se podía ver en el resto de la realidad. Los objetos artísticos dejaron de pretender hacer comprender ideas distintas de las propias ideas artísticas (religiosas o históricas, por ejemplo) y se centraron en investigar los problemas propios de las artes. Tampoco el valor de una obra residía exclusivamente en la belleza ni en su grado de parecido realista con un objeto o personaje real o en su adecuación al gusto imperante. La forma era tan poderosa que valía por sí misma. El material era utilizado con tanta carga simbólica que podía sostener por sí mismo todo el sentido de la obra de arte. La abstracción cobraba sentido: los artistas no necesitan representar algo real para valorar el poder visual de un trazo en el papel. Ahora son capaces de apreciarlo simplemente como trazo, como huella, como gesto gráfico.

Cuando el arte dejó de tener un solo estilo imperante, se aceptó la coexistencia de diferentes movimientos y estilos artísticos. Ello

abrió paralelamente nuestra concepción de las múltiples posibilidades de expresión de los seres humanos. El ámbito de la escuela se vio necesariamente invadido por muchas de estas ideas.

La historia de las artes visuales aún no ha terminado. La formación de los espectadores y creadores de las futuras obras de arte aún está por cumplirse; la educación estética es necesaria por ello. El objetivo final de una educación estética que intervenga en contextos en riesgo de exclusión social es devolver la libertad estética a los pueblos que la han perdido, a las personas que habitan en mundos anestésicos, a los niños y niñas que aprenden sin la oportunidad de disfrutar. Proponer la contemplación del mundo y de la vida como la actitud esencial es urgente, porque nuestro mundo necesita ser repensado y recreado, porque nuestro mundo no es el mundo que querríamos y porque el mundo de nuestros hijos aún no existe: aún está por ser creado.



FIGURA 2.5. Anónimo maya (706-756 n. e.). *Detalle de un peldaño de la escalinata de los jeroglíficos en la cara oeste del Templo-pirámide 26 de Copán.* Piedra, 63 escalones con una altura total de 1 200 cm y 900 cm de anchura aproximadamente.

Durante el gobierno de K'ak' Yipyaj Chan K'awiil de Copán (742-763 n. e.) se talló en los peldaños el texto jeroglífico más extenso que se conserva de la civilización maya.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Identifica y describe detalladamente cinco momentos en los que hoy te has quedado absorto mientras percibías. Descubre que, a menudo, vives experiencias estéticas.
2. Discute con tus compañeros del curso la siguiente idea: en el aula, el principal trabajo de un profesor es proporcionar a sus alumnos formas sensibles de conocimiento.

REFERENCIAS

- APOLODORO DE DAMASCO (atribuido). (c. 123-125 n. e.). *Cúpula del Panteón de Agripa o Panteón de Roma*. Roma.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- MIGUEL ÁNGEL. (1498-1499). *Pietá* [Piedad]. Escultura, mármol, 174 × 195 × 98 cm. Roma, Vaticano.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós.
- ROTHKO, M. (1959). *Red on Maroon [Rojo sobre bermellón]* Óleo, pigmentos y aglutinante sobre lienzo 266.7 × 457.2 cm. Londres, Tate Modern. <http://www.tate.org.uk/art/artworks/rothko-red-on-maroon-to1168>
- TATARKIEWICZ, W. (2015). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Técno.



FIGURA 2.6. R. Marín Viadel (2015) *Un detalle del recinto arqueológico de Copán en la actualidad.* Fotografía.

¿Qué aprendemos creando imágenes y objetos?

Ricardo Marín Viadel
Universidad de Granada (España)

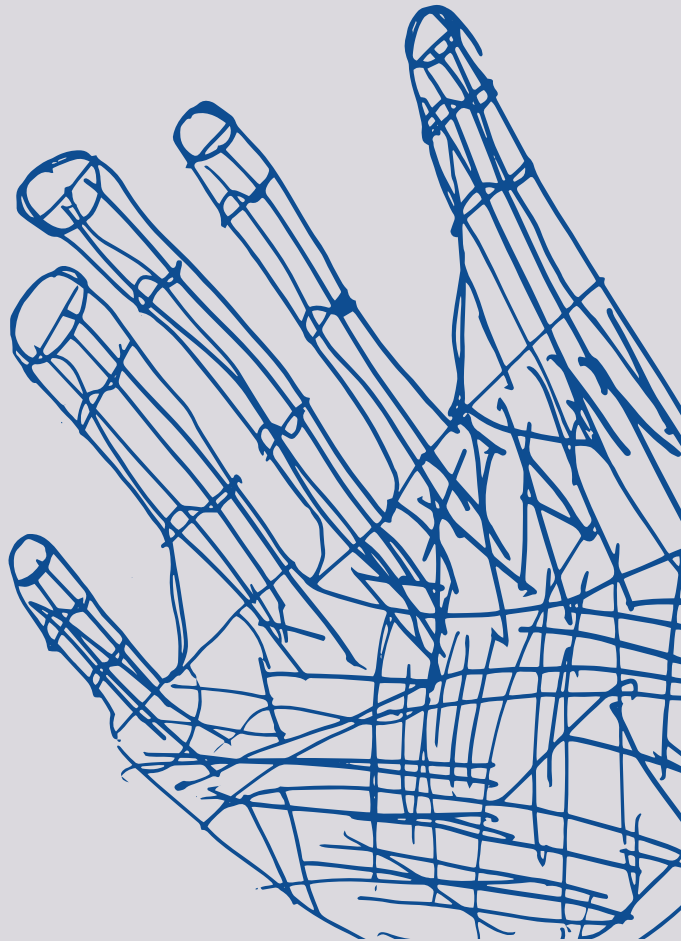




FIGURA 3.1. Autor (2021). *Vasija y grabado*. Par visual compuesto por dos citas visuales, izquierda (Monte Albán, 1550-1521) y derecha (Shunshō, c. 1790).

IMÁGENES, OBJETOS Y CULTURA MATERIAL

La creación de imágenes y la construcción de objetos son rasgos distintivamente humanos. A diferencia de otros elementos de la cultura, como el lenguaje o las creencias, las imágenes y objetos son cosas materiales. Su materialidad puede ser tan contundente como los enormes bloques de piedra para construir una pirámide en Egipto o en Copán, o tan tenue como las ondas electromagnéticas de las imágenes de la televisión o las de los teléfonos celulares.

Las imágenes visuales (dibujos, fotografías, pinturas, vídeos, etc.) y los objetos (mobiliario, vestidos, instrumentos, máquinas, etc.), así como los edificios y construcciones constituyen la mayor parte de la cultura material contemporánea. Como cualquier otro elemento cultural, las imágenes y los objetos son producidos por los seres humanos para satisfacer algunas de sus necesidades, adquiriendo paralelamente múltiples significados y funciones simbólicas. Las imágenes y los objetos están íntimamente relacionados con el conjunto de la sociedad y de la cultura de la que forman parte.

Cada uno de nosotros configuramos nuestras señas de identidad mediante el uso de determinadas prendas de vestir, ya sea cuando



FIGURA 3.2. Autor (2014) *Dos sillas*. Fotografía con una cita visual indirecta (Arad, 1989-1991).

vamos a la escuela, a trabajar o cuando celebramos una fiesta. Usamos diferentes utensilios para cocinar y para comer de acuerdo con las costumbres y normas de nuestro grupo cultural. En las culturas indígenas y en los medios rurales tradicionales, las imágenes y objetos están muy directamente relacionados con el entorno y presentan diferencias muy marcadas entre culturas; en cambio, en las sociedades posindustriales las nuevas tecnologías de la comunicación han homogeneizado y globalizado el tipo de imágenes y objetos que usamos.

En educación artística nos interesan todo tipo de imágenes y de objetos. Los que usamos todos los días porque conforman de forma muy directa y contundente nuestra manera de vivir, de pensar y de sentir; y los que están muy alejados de nuestro contexto cotidiano

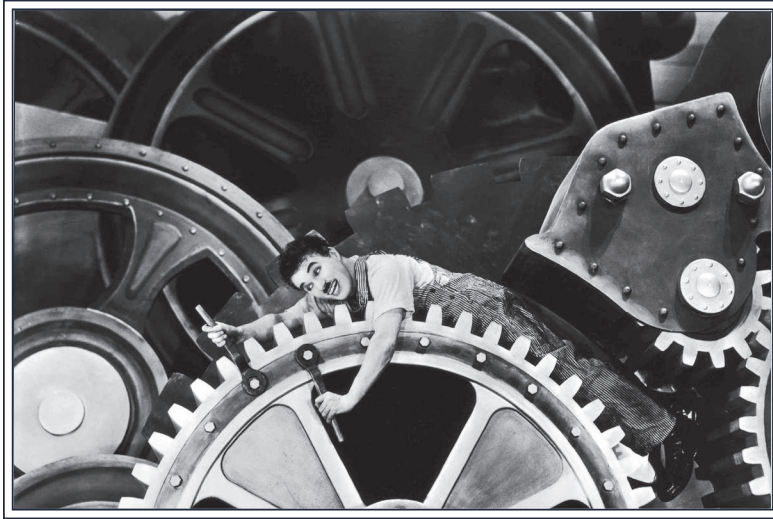


FIGURA 3.3. Cita visual fragmento (Chaplin, 1936).

porque nos muestran la gran diversidad de las culturas, ya sean las que nos han precedido o las que coexisten con nosotros en el panorama contemporáneo. Las obras de arte son un reducido y selecto grupo de imágenes y objetos de interés especial en educación artística porque constituyen los mejores ejemplos para la gran mayoría de los temas, conceptos y ejercicios que desarrollamos en el aula, tales como: el asombro, la belleza, el color, la creatividad, el espacio, la estética, la imaginación, la representación o los símbolos visuales.

En educación artística damos prioridad a tres preguntas sobre las imágenes y los objetos: ¿Cómo están hechos y por qué están hechos de ese modo? ¿Cómo podemos adaptarlos a nuestros intereses y a nuestro contexto? ¿Cómo podemos transformarlos y mejorarlos?

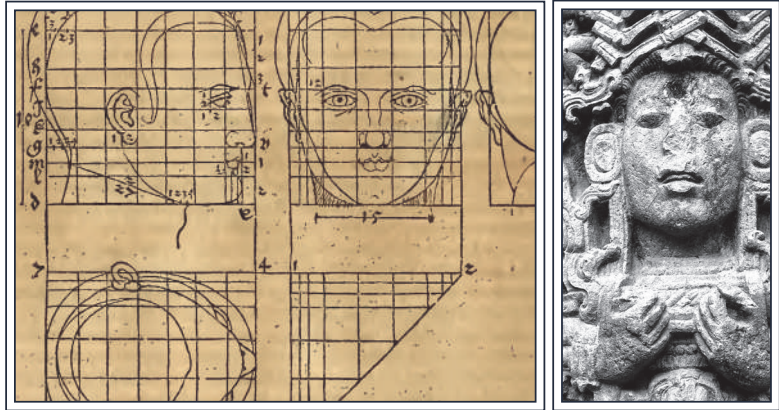


FIGURA 3.4. Autor (2018). *Durero y Copán*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales fragmento, izquierda (Durero, 1528 p. 32), y derecha (Museo de la Escultura de Copán, 731 d. C.).

LA CREACIÓN DE IMÁGENES VISUALES

Actualmente se producen muchas imágenes visuales porque es muy fácil y más barato producirlas y difundirlas debido a que disponemos de las tecnologías adecuadas, principalmente las cámaras de fotografía y de vídeo incorporadas en los teléfonos celulares, computadoras y tabletas. Esto ha provocado que muchas personas hagan abundantes imágenes de forma frecuente para diversos propósitos, ya sean profesionales, recreativos o familiares, además de las que producen y transmiten constantemente los medios de comunicación de masas.

Esto plantea nuevas e interesantes preguntas en educación artística: ¿Hace falta aprender a dibujar? ¿Hace falta aprender a fotografiar? Si la fotografía sustituye perfectamente a un dibujo hecho a mano y con solo apretar un botón obtenemos fotografías y vídeos que nos complacen, entonces ¿qué hay que aprender en las clases de educación artística? Preguntas parecidas se han formulado sobre muchos aprendizajes tradicionales en la escuela. Las calculadoras

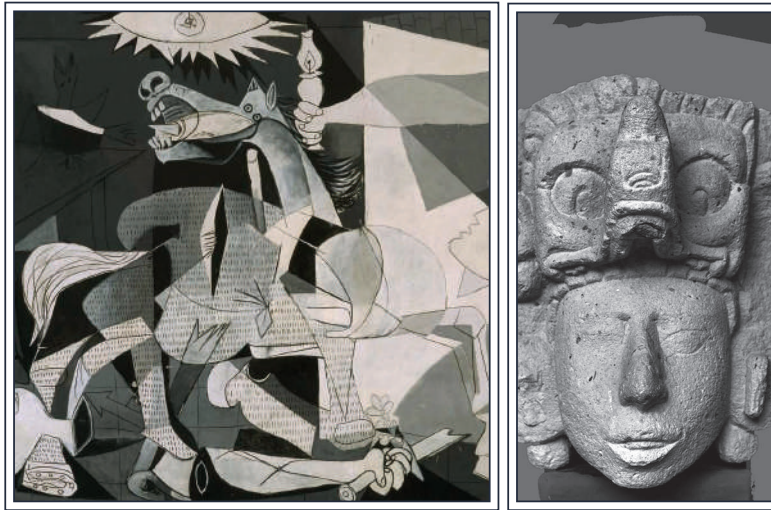


FIGURA 3.5. Autor (2018). *Guernica* y *Copán*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales fragmento, izquierda (Picasso, 1937) y derecha (Museo de la Escultura de Copán, s. f.)

suman, restan, multiplican y dividen con una rapidez y exactitud incomparablemente mejor que cualquier mente humana. Los programas de reconocimiento y lectura de textos y los de escritura de dictados de los ordenadores domésticos resuelven estas tareas con más eficacia que la mayoría del alumnado de ocho o nueve años y que muchas personas adultas. Las traducciones automáticas comienzan a ser aceptables para propósitos básicos de comunicación entre casi un centenar de lenguas diferentes, y así sucesivamente.

Todo este espectacular desarrollo tecnológico causa, irremediablemente, un gran impacto tanto en el arte como en la escuela. La invención de la fotografía en el siglo XIX, entre otras causas, provocó el descubrimiento del arte abstracto en los primeros años del siglo XX. El principal propósito del dibujo y de la pintura ya no tenía que seguir siendo la imitación de la realidad porque la fotografía lo lograba de manera automática. El cine, veinticuatro



FIGURA 3.6. Frank O. Gehry (1997) *Edificio del Museo Guggenheim de Bilbao*. Fotografía de R. Marín Viadel, desde el lado que da a la ría.

fotografías por segundo que producen la ilusión de movimiento, se convirtió a lo largo del siglo XX en la manifestación artística de mayor popularidad.

En educación artística, a diferencia de otros campos del conocimiento, la irrupción de las nuevas tecnologías no provoca el abandono o sustitución de las tradicionales, sino más bien el surgimiento de nuevas especialidades profesionales que conviven con las antiguas. La fotografía y el cine coexisten con la pintura y la escultura. Pintar una imagen con colores, sencillamente repasando con rojo el contorno de la mano, —como se hizo hace unos 40 000 años en la cueva Maros en la isla Célebes de Indonesia y en la cueva El Castillo en España, o tallar una figura humana o de animal en una materia dura como la *Venus* de Hohle Fels (Schelklingen, Alemania) datada hace unos 35 000 años, o modelar con arcilla una vasija como las encontradas en la cueva Yuchanyan en la provincia de Hunan en China de



FIGURA 3.7. El automóvil de la marca BMW pintado por el escultor Alexander Calder en el museo de Helsinki (Finlandia).

unos 20 000 años de antigüedad—, son maneras de crear imágenes y objetos que se siguen haciendo actualmente y muy probablemente continuará teniendo sentido hacerlas en el futuro.

La facilidad con la que la técnica resuelve la creación de imágenes no satisface todas las aspiraciones que tenemos los seres humanos sobre las imágenes y los objetos. Valoramos escalar esforzadamente hasta alcanzar la cima de las más altas montañas, aunque en helicóptero pueda subirse en pocos minutos; y seguimos celebrando juegos y competiciones deportivas de carreras a pie, aunque cualquier motocicleta sea más rápida que el más veloz de los seres humanos. Por ello, en la escuela tiene sentido continuar aprendiendo a dibujar a mano alzada, con un simple lápiz sobre un papel. Dibujar es una de las maneras más ágiles, sencillas y versátiles de creación de imágenes y su simplicidad técnica no aminora ni desvirtúa ninguno de los problemas visuales o conceptuales de la creación artística.

En la escuela, de forma semejante a lo que sucede en el panorama profesional, deberían convivir las formas de creación más antiguas con las últimas tecnologías. Además de dibujar tenemos que dirigir nuestra atención hacia los medios de creación de imágenes que son predominantes en la actualidad: la fotografía, el vídeo y en un futuro inmediato lo que ha venido a llamarse *realidad virtual*. Estos tipos de imágenes, probablemente, serán las más habituales en la vida personal, social y profesional de nuestro alumnado actual.

UNA IMAGEN ES UNA HUELLA O UNA MARCA ARTIFICIAL

Cualquier configuración visual que destaque sobre un fondo es una imagen. Podemos usar cualquier tipo de contraste cromático (una línea o una mancha con carbón o con tiza), o cualquier tipo de volumen (apilando tres o más piedras, hundiendo los dedos en la arcilla o rascando una pared de cemento con un clavo). Cuanto más grandes, regulares y homogéneas sean las marcas, más claro las reconoceremos como una imagen artificial, como una señal visual intencionada que podría tener algún tipo de significado. Uno de los hallazgos más interesantes del arte abstracto fue descubrir que una pequeña mancha convenientemente situada sobre una superficie podría llegar a constituir por sí misma toda una obra de arte.

UNA GRAN MAYORÍA DE IMÁGENES SON REPRESENTACIONES

Las imágenes visuales son representaciones bien porque en ellas reconocemos con facilidad a personas, animales y paisajes, bien porque hemos acordado otorgarles un significado concreto, o bien por la combinación de ambas cosas. Por ejemplo, en la figurita «♥» reconocemos

un corazón (aunque en realidad pocas veces hemos visto directamente un corazón, y los corazones humanos no son exactamente de esa manera) y también hemos aprendido que representa el concepto *amor*.

El problema más importante en la construcción de imágenes figurativas es que el mundo en el que vivimos discurre en tres dimensiones espaciales y en el tiempo, pero un dibujo, una fotografía o una pintura son superficies planas en las que tenemos que ser capaces de representar la profundidad del espacio y el paso del tiempo. Los vídeos, las películas de cine o la televisión tienen una duración que a veces coincide exactamente con el tiempo real, —por ejemplo en las retransmisiones en directo de un partido de fútbol o de un concierto de música—, pero a veces representan una historia que transcurrió durante meses o años en unos pocos minutos, o en los pocos segundos que dura un anuncio de televisión.

Las niñas y niños, alrededor de los cuatro años de edad, en sus dibujos espontáneos logran representaciones tan eficaces que resulta bastante fácil reconocer personas, casas, árboles, el sol y las nubes. Sin embargo, la mayoría de las estrategias visuales que se usan para conseguir imágenes fijas tienen que ser aprendidas mediante procesos bastante complejos que obedecen a tradiciones culturales muy refinadas y contrastadas. Cuando no somos capaces de interpretar adecuadamente las convenciones representativas predominantes en cada cultura nos resulta difícil entender en profundidad el significado de las imágenes de esa cultura en particular.

LAS IMÁGENES MENTALES, LA MEMORIA Y LA IMAGINACIÓN

Cuando nos distraemos o nos ensimismamos, las imágenes mentales parecen consistir en fenómenos prioritariamente visuales, aunque únicamente existen en nuestra mente. Los sueños que nos

sorprenden cuando dormimos tienen un predominante carácter visual. Algunos movimientos artísticos como el surrealismo, de gran importancia en literatura, cine, pintura y escultura en los años centrales del siglo XX, han aprovechado especialmente las imágenes de los sueños.

Recordamos imágenes y podemos aprender a ejercitar nuestra memoria visual. También podemos educar nuestra fantasía buscando nuevas ideas visuales. La imaginación y la fantasía son funciones mentales decisivas para la educación artística.

FORMA, FUNCIÓN Y ERGONOMÍA

Los objetos e instrumentos se construyen para solucionar las necesidades que tenemos los seres humanos: beber, cortar, sujetar, transportar, escribir, guardar, resguardarnos, divertirnos, etc. Podemos beber agua acercando nuestra boca a una fuente o un río y podemos ayudarnos con nuestras manos para retener una poca cantidad de líquido, pero una botella o una vasija nos facilitarán enormemente la tarea de recogerlo, almacenarlo y transportarlo. El material del que esté hecho ese recipiente deberá ser impermeable y sería poco útil que pesara demasiado o que se resbalara fácilmente entre las manos. Además, deberemos tener en cuenta las tradiciones culturales sobre cada tipo de objetos. Las personas referimos beber en unos recipientes o en otros dependiendo del tipo de bebida, del lugar, del momento o de la celebración. Todo este tipo de consideraciones, funcionales, técnicas, ergonómicas, económicas y simbólicas son las que configuran el proceso de diseño de un objeto, de un instrumento o de una construcción.



FIGURA 3.8. Autor (2021) *Dibujo el recorrido hasta mi aula*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una cita visual fragmento (Twombly, 1966) y dos fotografías digitales del autor, derecha arriba (2015) *Rastros de tiza*, y derecha abajo (2015) *Siluetas de mi zapato dibujada con tiza*.

La pintura de Cy Twombly nos descubre el interés de las sutiles vibraciones y cruces de unas pocas líneas rectas trazadas a mano alzada. Algunas han sido borradas y otras reforzadas. Entre todas ellas crean un espacio sobrio y profundo. Junto a ellas, dos fragmentos del enorme dibujo realizado por el alumnado en el patio del colegio Santa Clara (ACOES) de Tegucigalpa. Cada alumno disponía de una tiza para dibujar en el suelo el perfil de sus zapatos y después dejar señalado el trayecto hasta su aula.

ALGUNAS IMÁGENES Y OBJETOS SON CONSIDERADOS OBRAS DE ARTE

El concepto de obra de arte, tal y como lo usamos actualmente es bastante reciente, históricamente hablando. En las sociedades contemporáneas hay instituciones sociales (los museos de arte), y profesionales especializados (artistas, historiadores y críticos de arte), que seleccionan y diferencian las imágenes y objetos considerados obras de arte del resto de las imágenes y objetos. Por ello, uno de los criterios más claros (y también más controvertidos) para reconocer qué tipo de imágenes y objetos se consideran actualmente obras de arte es averiguar si ese objeto o ese tipo de objetos forma parte o no de la colección de un museo de arte. Son obras de arte las imágenes y los objetos que se exhiben en los museos de arte, y de los que se habla en los libros de arte.

Los museos de arte son las instituciones sociales que se han organizado para reunir, conservar y exhibir las obras de arte. Los primeros fueron los Museos Capitolinos en 1471 y los Museos Vaticanos en 1506 en Roma. Los museos de arte comenzaron a abrir sus puertas a todos los ciudadanos de forma generalizada a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX: el Museo Británico en Londres, 1759; el Louvre en París, 1793; el Indio en Kolkata, 1814; el Prado en Madrid, 1819; el Hermitage en San Petersburgo, 1852. En América la Academia de Bellas Artes de Pensilvania en Filadelfia, Estados Unidos, se abrió al público en 1807. Desde entonces la cantidad de museos ha aumentado constantemente y han ido especializándose: museos de arqueología, museos de arte contemporáneo, museos del diseño, museos de la moda. Actualmente se considera que disponer de un museo es una infraestructura cultural básica de cualquier ciudad, como las escuelas, las bibliotecas o las salas de conciertos de música y que una de las funciones fundamentales de cualquier museo es la educativa.

Las imágenes y objetos que ahora nosotros señalamos como obras de arte, y que llenan los museos, se crearon desde los comienzos de la humanidad. Las puntas de flecha y los cuchillos de piedra que se muestran en las vitrinas de los museos de arqueología no se tallaron como esculturas sino para cazar animales. La gran mayoría de las obras de arte del Egipto faraónico que ahora admiramos se crearon para acompañar al difunto al más allá y ningún ser humano debería contemplarlas con sus ojos. El Templo de Rosalila de la civilización maya en Copán, fechado en el año 571 de nuestra era, fue premeditadamente ocultado en el interior de una nueva pirámide más grande y voluminosa. Ahora podemos contemplarlo gracias a los trabajos de arqueología y museología.

Actualmente la gran mayoría de las imágenes y objetos, incluidos también las imágenes y los objetos artísticos, se crean o se construyen para tener la máxima difusión e impacto. Los principales museos, galerías de arte y certámenes de arte contemporáneo, tales como el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA), la Galería Tate de Londres, el Museo Pompidou de París, la Documenta de Kassel, la Bienal de Venecia, o la Bienal de Sao Paulo, son los que marcan las tendencias en la creación artística.

¿QUÉ APRENDEMOS CREANDO IMÁGENES Y OBJETOS?

Las tareas, ejercicios y actividades en el aula de educación artística deberían corresponder lo más directamente posible a las ideas visuales y a las obras artísticas que están produciéndose en el panorama contemporáneo. A veces se ha pensado que en el aula de educación artística se deberían realizar los ejercicios que supuestamente corresponderían a los fundamentos iniciales del conocimiento artístico, por ejemplo trazando figuras geométricas



FIGURA 3.9. En esta página y en la siguiente, Autor (2021). *Dos dibujos con líneas rojas*. Fototensayo compuesto por dos fotografías del autor, en esta página (2017) *Dibujando con hilos de plástico entre los árboles de la escuela Santa Teresa*, y en la página siguiente (2014) *Una espectadora fotografía una pintura de Cy Twombly en la TATE Modern en Londres*, con una cita visual indirecta (Twombly, 2006-2008).

o copiando los dibujos de los grandes maestros. Pero este enfoque presenta dos problemas importantes: el primero es que hay intensos debates en el mundo profesional de la creación artística sobre cuáles son esos conocimientos básicos iniciales a la vista de la pluralidad y diversidad de tendencias artísticas actuales; y, el segundo, es que este tipo de ejercicios escolares se alejan mucho de los temas y problemas visuales que interesan al panorama profesional. Por ello sería más conveniente adoptar otro punto de vista: buscar cómo las imágenes que realizamos en el aula de educación artística conviven y se corresponden con las de la cultura material y el arte contemporáneo.



Como uno de los propósitos del arte contemporáneo es hacernos comprender nuevas realidades y nuevas posibilidades visuales que nos permitan disfrutar y comprender mejor el mundo que nos rodea, se han incorporado a las piezas artísticas todo tipo de materiales tales como plásticos, productos industriales y materiales de desecho, y también una gran diversidad de procesos: acumular, rasgar, desgajar, trocear. Entre estos procesos destacan aquellos en los cuales los espectadores se convierten en copartícipes y coautores de las obras y por tanto sus problemas comunitarios, sociales y políticos se hacen presentes explícitamente en las piezas artísticas: arte activista (*activist art*), arte participativo (*participatory art*), arte comunitario (*community art*). Algunas de estas tendencias, como actuaciones (*performances*) e instalaciones, proponen sugestivas ideas para convertir las actividades del conjunto del alumnado de un curso o de un centro escolar entero en un proyecto artístico.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Seleccionar una de las imágenes o de los objetos que estoy usando. Averiguar cómo está hecha, quién la ha inventado, qué significa y por qué yo la uso. Escribe, dibuja y fotografía los resultados de tu indagación sobre esa imagen u objeto.
2. Rediseñar alguna de las imágenes u objetos que tengo alrededor para mejorar su utilidad y para mejorar las funciones que cumple.
3. Averiguar cuáles son las instituciones culturales y museísticas de mi ciudad y cuáles son las posibilidades educativas que ofrecen o podrían ofrecer para mi alumnado.

REFERENCIAS

- ARAD, R. (1989-1991). *Silla Little Heavy* [Silla algo pesada]. Acero inoxidable, batido y soldado, 80 × 65 × 60 aproximadamente. Museo Victoria y Alberto, Londres. <http://collections.vam.ac.uk/item/O50990/little-heavy-chair-arad-ron/>
- ARNHEIM, R. (2005). *Arte y percepción visual*. Alianza.
- BELJON, J. J. (2017). *Gramática del arte*. Celeste.
- CHAPLIN, CH. (1936). *Tiempos modernos*. United Artists: Estados Unidos.
- DONDIS, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- DURERO, A. (1528). *Cuatro libros de las proporciones humanas*. Núremberg, Formschneider (Jeronymus). <https://archive.org/details/hierinnsindbegrioodure>
- GOMBRICH, E. H. (2013). *La historia del arte*. Phaidon.
- KAPROW, A. (2007). *La educación del des-artista*. Ardora.
- MONTE ALBÁN (1550-1521). Vasija funeraria que representa una calabaza, realizada en tecalli, un tipo de alabastro que se encuentra en las montañas de Puebla y Oaxaca (México) procedente de Monte Albán, período posclasico tardío. Museo de las culturas, Centro cultural Santo Domingo, Oaxaca.

- MUNARI, B. (2016). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gili.
- MUSEO DE LA ESCULTURA DE COPÁN. (731 d. C.). *Estela A. Retrato del décimo tercer gobernante Waxaklajun Ubaah K'awill, rey 18 Conejo*. Talla en piedra volcánica, 300 × 100 × 60 cm aproximadamente. Museo de la Escultura de Copán.
- MUSEO DE LA ESCULTURA DE COPÁN. (s. f.). *Cabeza proveniente de un puerta indeterminada*. Talla en piedra volcánica, 80 × 50 × 60 cm aproximadamente. Copán: Museo de la Escultura de Copán.
- PICASSO, P. (1937). *Guernica*. Óleo sobre lienzo, 349.3 × 776.6 cm. Museo Nacional Reina Sofía, Madrid.
- SHUNSHŌ, K. (c. 1790). *Hanaogi del Ogi-ya*. Grabado de bloques de madera. Museo Victoria y Alberto, Londres. <https://collections.vam.ac.uk/item/O426437/hanaogi-of-the-ogi-ya-wood-block-print/>
- TWOMBLY, C. (1966). *Problema III*. Tempera y tiza sobre lienzo. 180 × 50 cm. Frankfurt: Museo de Arte Moderno.
- WONG, W. (2011). *Fundamentos del diseño*. Gustavo Gili.

Creatividad y dibujo infantil

Ricardo Marín Viadel
Universidad de Granada (España)



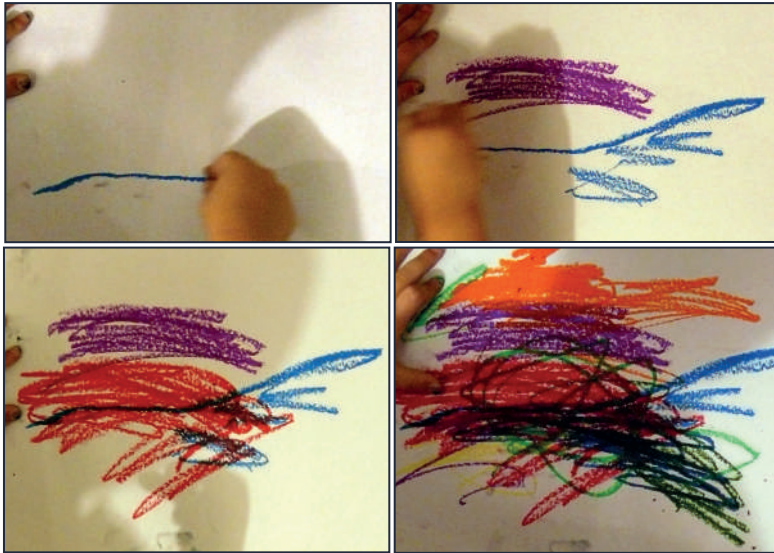


FIGURA 4.1. Autor (2014). *Un niño de 3 años completa su dibujo*. Serie secuencia compuesta por cuatro fotografías del autor.

Las fotografías resumen el proceso creativo de un niño de 3 años que dibuja en un papel con ceras de diferentes colores. Utilizó la mayoría de los colores que tenía disponibles. Con diferentes colores repitió una configuración horizontal en zigzag muy densa. Con el verde claro dibujó una línea de formas circulares sucesivas bastante amplias. El equilibrio cromático final es delicioso.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO VISUAL

El desarrollo de la creatividad no es un objetivo exclusivo de la educación artística pero sí el más destacado. La inventiva, la innovación y la originalidad son objetivos centrales en las manifestaciones artísticas, a veces de forma prioritaria o casi exclusiva, y por lo tanto en la educación artística podemos concentrarnos en el desarrollo de la creatividad personal y colectiva, casi con independencia de otros tipos de aprendizajes. El autor que mayor énfasis ha puesto en este

objetivo ha sido Viktor Lowenfeld, quien afirma que el principal propósito de la educación artística es el desarrollo de la capacidad creadora y para conseguirlo lo mejor es poner a crear nuevas imágenes al alumnado con total libertad, sin preocuparnos por sus conocimientos o habilidades sobre técnicas o materiales (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1985).

La creatividad es la capacidad humana para inventar nuevas ideas, nuevas imágenes y objetos, nuevas metas e ideales. Para resolver los nuevos problemas y para dar con nuevas soluciones a los antiguos, ponemos en juego nuestra capacidad creativa. La creatividad es lo opuesto a la imitación, la copia, la repetición. Cuando le pedimos al alumnado que conteste la respuesta correcta en la pregunta de un examen, y esa pregunta solo tiene una respuesta, la que hemos explicado en clase o la que está escrita en el libro de texto, entonces no estamos poniendo en juego su capacidad creativa, sino su memoria o su capacidad de razonamiento lógico. La imitación y el aprendizaje vicario u observacional es importantísimo para aprender a caminar, a hablar correctamente, a mover nuestro cuerpo según las pautas y normas sociales vigentes en cualquier cultura. Pero la escuela no puede reducirse exclusivamente a los aprendizajes por imitación sino que también tiene que poner énfasis en los aprendizajes creativos. Las preguntas y ejercicios que únicamente tienen una sola respuesta correcta, que ya es conocida, no son creativos. Un ejercicio creativo es el que puede tener muchas respuestas posibles, todas ellas correctas, y algunas de ellas muy originales. La gran mayoría de las actividades en educación artística deben proponer respuestas abiertas, múltiples e innovadoras.

Es necesario desarrollar la creatividad personal y colectiva de nuestro alumnado para poder afrontar con éxito los retos de las actuales sociedades en constante cambio. Si una sociedad no

cambia demasiado ante cada problema, lo más acertado suele ser repetir la respuesta que la experiencia ha demostrado como la más conveniente. Pero en las sociedades contemporáneas hemos optado por cambios rápidos y acelerados, por consiguiente, para resolver los nuevos problemas no son demasiado útiles las viejas ideas. Si en la escuela damos prioridad a la memorización exacta de los conocimientos que ya tenemos, entonces no estaremos preparando adecuadamente a nuestro alumnado para un mundo en transformación permanente.

La concepción tradicional de una sociedad compuesta por una gran mayoría de personas *normales*, que son poco o nada creativas, y unos pocos *genios* totalmente creativos, no es correcta. Todas las personas somos creativas, al menos para algún tipo de actividad, y lo que es más importante en la escuela: la capacidad creativa, como cualquier otra capacidad humana puede desarrollarse con la ejercitación adecuada, o puede quedar anulada si la coartamos sistemáticamente. A veces somos nosotros mismos quienes nos convertimos en los principales represores de nuestras ideas creativas y por falta de autoconfianza deseamos las ideas que se nos ocurren por absurdas o insólitas, pensando que si tuvieran algún interés ya las habría dicho alguien antes. Esta no es una actitud creativa. Por eso, en la escuela, y especialmente en educación artística, debemos ser capaces de crear el adecuado clima de confianza para que cada alumno se sienta suficientemente apoyado y comprendido como para ser capaz de expresar libremente todo lo que se le ocurre dibujando, pintando, fotografiando y contando historias visualmente (Marín Ibañez, 1974).

La creatividad se desarrolla principalmente cuando la ejercitamos, como sucede con la memoria o con el razonamiento lógico. Cada capacidad tiene sus propias técnicas de estimulación. Por ejemplo, para la memoria son convenientes la repetición y las re-

glas nemotécnicas. El pensamiento creativo no opera de una forma perfectamente controlada y previsible, —de ahí la abundancia de anécdotas, mitos y leyendas sobre la vida desahogada y los arrebatos de inspiración de genios y artistas—, pero esto no significa que sea irracional, ni absurdo, ni ininteligible.

TÉCNICAS DE ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN GRUPO

En el ámbito escolar y también en el empresarial (una nueva idea puede ser un buen negocio) se han desarrollado infinidad de técnicas de estimulación del pensamiento creativo. Para alcanzar el adecuado ambiente creativo en un grupo se destacan cinco elementos: primero, situar el tema o problema para saber qué estamos buscando o qué estamos tratando de resolver creativamente. En muchas ocasiones se considera desacertadamente que basta con indicar al alumnado que cada uno puede dibujar lo que quiera. Esto no suele dar buenos resultados creativos. Es mucho más eficaz situar el tema o el problema de forma abierta pero con claridad. Segundo, crear un ambiente relajado, cómodo y que sea lo más diferente posible de la situación en la que se desarrolla el trabajo rutinario en el aula. Un sencillo ejercicio de respiración pausada y profunda ayuda a la concentración.

En el aula, permitir que los alumnos se sienten encima de las mesas o se tumben en el suelo cambia, rápidamente, el *clima* del grupo. Tercero, es imprescindible lograr que todas las personas tengan una sensación confortable de libertad para hacer, decir o pintar todo lo que se les ocurra. Ninguna idea que se nos pueda ocurrir estará equivocada o será un error, porque lo que estamos buscando son ideas nuevas, diferentes e insólitas y no las respuestas que ya conocemos. Cuarto, es de crucial importancia separar completa y tajantemente



FIGURA 4.2. María, 3 años (2015) *Hoy hemos salido todos al campo*. Grafito y lápices de colores sobre papel, 21 × 29,9 cm.

el momento de ideación de la fase de crítica o evaluación de las ideas e imágenes. Es muy difícil estar simultáneamente imaginando una idea nueva y al mismo tiempo pensando en su utilidad o en su aplicación. Es mucho mejor dejarse llevar por lo que a cada uno se le va ocurriendo, regocijándose en los vaivenes y saltos que da el propio pensamiento y aprovechar las ideas de los demás como trampolín hacia nuevos territorios. En quinto lugar, suele ser de gran ayuda la rapidez y el automatismo en dar respuestas, insistiendo en la profusión y exuberancia de las imágenes que se nos ocurran, sin evitar ni el exceso ni el frenesí.

Una vez creado el ambiente adecuado, hay muchas técnicas y recursos que facilitan la aparición de nuevas ideas en grupo.

La tormenta de ideas (en inglés *brainstorming*) es una técnica inventada por A. F. Osborn (1997) para superar las posibilidades

creativas de una sola persona mediante el trabajo en equipo. Varias personas proponen libremente ideas sobre un problema. Las sesiones se graban o bien una de las personas del grupo, que no está inmersa en la tarea creativa, anota todo lo que se va diciendo. En artes visuales uno de los ejemplos más elocuentes de trabajo creativo en grupo, aunque se tratase únicamente de dos personas, es el guion de la película surrealista *Un perro andaluz* de Luis Buñuel y Salvador Dalí (1929). Tal y como este último relató muchos años después en su autobiografía, cada uno de los dos proponía una escena, el otro simplemente la aceptaba o rechazaba sin más explicaciones. Si los dos estaban de acuerdo la escena se incorporaba al guion de la película.

La personalización, identificación o empatía con el problema es otra estrategia muy fecunda. Se trata de interiorizar el tema o el problema e imaginar cómo nos sentiríamos nosotros mismos convertidos en esa situación. Al corporeizar la idea podemos sentir el problema desde dentro y entonces podemos intentar movernos o explicarnos para solucionar el embrollo. Si el profesorado intenta sentirse tal y como se sienten los alumnos en las clases probablemente será más fácil que aparezcan ideas que no produzcan aburrimiento. Paul Klee (2007), uno de los más reconocidos artistas abstractos, en sus clases en la Bauhaus, la escuela de arte más influyente de todo el siglo XX, proponía a su alumnado que pensara en una línea como en un ser humano: dibujar una línea triste (no una persona que está triste sino un línea triste) y otra línea traviesa, una línea cansada o una eufórica, una línea que vuela o una línea que abre la ventana.

La técnica de asociación libre y la metáfora consiste en vincular dos cosas o conceptos diferentes pero que tienen algún rasgo en común. Al reunir las dos ideas o imágenes aparecerán elementos a los que no habíamos prestado atención y otros completamente nuevos que proceden de la fusión o del contraste de los elementos



FIGURA 4.3. Alejandro, 6 años (2016) *Para la señora Susana*. Lápiz y rotuladores sobre papel, 21 × 29,7 cm.

comparados. En literatura un ejemplo clásico es la concatenación de metáforas que utiliza Cervantes para describir a Dulcinea en el capítulo trece de la primera parte del *Quijote*: «[...] sus ojos soles, sus mejillas rosas, sus labios corales, perlas sus dientes [...]» Las mejillas de una muchacha y el color de algunas flores pueden tener un colorido semejante, pero lo decisivo es que al reunir los dos términos notamos también la suavidad del olor, la tersura de la piel y la lozanía y belleza del rostro. El dibujo de una bombilla eléctrica encendida se ha utilizado reiteradamente como metáfora visual del alumbramiento de una nueva idea. Pero el uso desgasta la eficacia de las metáforas y por eso hay que buscar nuevas. La publicidad comercial recurre constantemente a metáforas visuales: automóviles y caballos para destacar la agilidad del vehículo, camiones y rinocerontes para subrayar su fuerza y resistencia.

La lista de atributos consiste en enumerar las principales características o elementos que componen o forman parte de un problema o de un objeto. Después, y esto es muy importante, olvidándonos del tipo de objeto o problema que estamos analizando, proponemos alternativas diferentes a cada una de esas características. Finalmente se seleccionan intencionada o aleatoriamente el conjunto de características que tendrá el nuevo objeto o la nueva solución. Si hemos enumerado diez características típicas de un objeto y de cada una de ellas hemos propuesto diez alternativas diferentes, la combinación de todas ellas nos describe millones de objetos diferentes. Un ejemplo muy esquemático: un lápiz suele ser alargado, recto, sólido y rígido. Podemos sustituir alargado por corto o por redondeado; recto por curvo o por torcido; sólido por fluido o por líquido, y rígido por blando o por flexible. La lista de atributos nos propondría pensar en un nuevo lápiz que fuera corto, curvo, fluido y blando; en otro que fuera redondeado, torcido, líquido y flexible, y así sucesivamente en cualquier combinación de estas características.

La biónica es la aplicación de las soluciones que encontramos en la naturaleza para el diseño de nuevos productos. Un ejemplo muy conocido es el sistema de cierre y apertura de las cintas autoadherentes de la marca comercial Velcro, muy usado en ropa y calzado para sustituir a los ojales y botones, agujeros y cordones o a las cremalleras. Este diseño está inspirado en los pequeños ganchos en los que acaban las púas o espinas de algunas plantas. Otro ejemplo es la estructura hexagonal de los panales de abejas y avispas que logra la máxima solidez y resistencia con una cantidad mínima de material. Otro más, las formas aerodinámicas de peces y delfines aplicada a los aviones.



FIGURA 4.4. Marta, 7 años (2015). *El cielo rosa*. Lápiz grafito y lápices de colores sobre papel, 21 × 29.7 cm.

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL PENSAMIENTO Y LAS IMÁGENES CREATIVAS

El criterio de valoración principal e imprescindible es la originalidad o innovación. Si la idea no es nueva no cabe hablar de creatividad. Otro es la fluidez o abundancia de ideas, la capacidad de encontrar muchas soluciones (aunque no sean muy originales). Un tercero es la fluidez o variedad de ideas, la capacidad para discurrir en muchos registros diferentes; y, en cuarto lugar, la elaboración o capacidad de completar y darle acabamiento a una idea en todos sus detalles. Una persona con una gran capacidad creativa es la que propone ideas originales, muy numerosas, muy diversas entre sí y con muchos detalles.

EL DIBUJO ESPONTÁNEO INFANTIL

Uno de los fenómenos más importantes en educación artística es que las niñas y niños dibujan casi con la misma naturalidad con la que corren, hablan y juegan de forma espontánea. Conforme crecen su forma de dibujar cambia y a pesar de las grandes diferencias individuales, en conjunto, todos esos dibujos y pinturas presentan unos rasgos distintivos, como si se tratase de un estilo artístico al que todos se hubiesen adscrito. Estas regularidades que presentan los dibujos infantiles es lo que permite hablar de un *arte infantil*, aunque el término es controvertido porque los niños no tienen los mismos propósitos ni intenciones que los artistas profesionales.

Existen tres grandes fases evolutivas. A la gran mayoría de los niños y niñas más pequeños, entre los dos y los cuatro años aproximadamente, les gusta mucho dibujar y probar con todos los lápices, colores, pinceles y papeles que pongamos a su disposición. En sus garabatos no es posible descubrir qué figuras o qué escena han representado —en el supuesto de que hayan querido representar algo— a no ser que los hayamos estado observando y nos hayan contado qué estaban pintando. Después, alrededor de los cuatro años —aunque las diferencias individuales son muy amplias— se produce algo sorprendente: se reconoce muy fácilmente qué personas, plantas, casas y montañas hay dibujadas. Los dibujos infantiles han dejado de ser garabatos y se han convertido en imágenes figurativas. Hasta los nueve o diez años aproximadamente, los dibujos irán teniendo cada vez más elementos y más detalles, y a la mayoría les gusta resolver escenas muy complicadas con muchos personajes en acción, como celebraciones familiares, fiestas populares, partidos de fútbol, batallas y bailes. Finalmente con la pubertad la mayoría de las niñas y niños pierden su interés por dibujar. Solamente unas pocas personas desarrollarán un estilo crítico, irónico y caricatures-



FIGURA 4.5. Dolores, 13 años (2014). *El baile*. Rotulador negro y lápices de colores sobre papel. 21 × 29.7 cm.

co, preocupándose por la meticulosa caracterización de personajes, ambientes, situaciones y problemas sociales.

Con posterioridad a las clases de educación artística en la escuela obligatoria únicamente una minoría se preocupará por seguir aprendiendo a dibujar, pintar o hacer fotografía; los demás, en el caso de que se les proponga o tengan la necesidad de hacer un dibujo, producirán, generalmente, una imagen pobre, débil, tosca, confusa e insegura, muy alejada de la frescura, elocuencia, libertad y expresividad de las que hicieron cuando eran niños. Los profesionales de la educación debemos conocer cuáles son las características propias de los dibujos espontáneos infantiles para poder comprender en profundidad cómo crea imágenes nuestro alumnado y por consiguiente para organizar adecuadamente las actividades y ejercicios que proponemos en nuestras clases y talleres.

EL GARABATEO

Los dibujos de los niños más pequeños son los que presentan mayores dificultades para ser comprendidos e interpretados adecuadamente. Cuando el mundo artístico profesional descubrió el arte abstracto en los primeros años del siglo XX fue cuando comenzaron a mirarse atentamente los dibujos de los niños más pequeños. Cuando los artistas profesionales se propusieron resolver obras de arte que no fueran figuras sino que únicamente contaran la fuerza y el dinamismo de las líneas o los contrastes de colores, por sí mismos, fue entonces cuando comenzó a apreciarse el interés de los garabatos infantiles. Aparentemente en estos dibujos no hay nada más que *manchas* y *rayajos*, en lenguaje coloquial. Pero los garabatos infantiles aunque no sean dibujos fijos son imágenes muy complejas y elaboradas, que los niños completan en pocos minutos.

Las niñas y niños más pequeños dibujan con todo el cuerpo, moviendo completamente los brazos y agarrando el lápiz o el pincel con todo el puño. Como les gusta usar todos los colores que tienen disponibles, en general los garabatos exhiben una deslumbrante calidad cromática, pero en ocasiones, especialmente cuando se usan pinceles y pinturas líquidas, todo el dibujo se va emborronando, convirtiéndose en una mezcla informe marrón grisáceo, porque se han mezclado todos los colores entre sí.

Al principio suelen dibujar trazos lineales aproximadamente rectilíneos que pueden aparecer en cualquier parte del papel, pero esos trazos se van haciendo cada vez más variados: de arriba hacia abajo o de izquierda a derecha y viceversa, largos y cortos, en zigzag. Al principio ocuparán un pequeño trozo del papel, pero rápidamente llenarán toda la superficie disponible. Cuando consiguen dominar un tipo de trazo, lo repiten una y otra vez en el mismo dibujo, con diferentes tamaños y con diferentes colores.

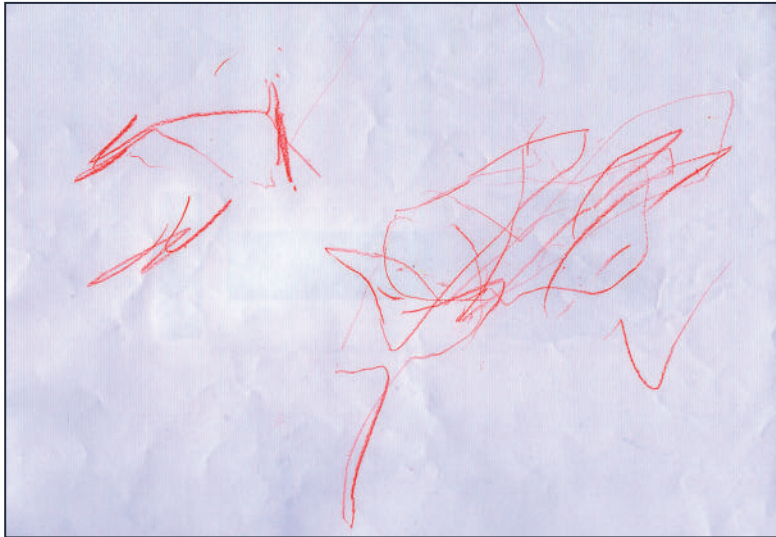


FIGURA 4.6. Arriba, Jessica, dos años y dos meses (2017) [Dibujo], y abajo, Julia, tres años y siete meses [Dibujo], ambos lápices de colores sobre papel, 21 × 29.7 cm.

A medida que a los niños se les da la oportunidad de garabatear irán desarrollando trazos aproximadamente circulares hasta lograr cerrar una forma. Muchas veces, cuando han aprendido a dibujar formas circulares, llenan con ellas todo el papel. Una circunferencia es una forma cerrada que rápidamente podrá llegar a convertirse en una figura reconocible. Un círculo con algunos trazos rectilíneos dentro y fuera comenzará a ser fácilmente reconocible como una figura humana, si los trazos rectos son cortos y están alrededor del círculo será el sol. La principal sensación que desprenden los garabatos infantiles es la de una total espontaneidad y libertad (Machón, 2009).

LA FIGURACIÓN

Aproximadamente desde los cuatro hasta los diez años, la mayoría de las niñas y niños dibujarán figuras humanas, casas, árboles, montañas, nubes, pájaros y todo tipo de escenas que hayan vivido o que imaginen, cada vez de forma más minuciosa, más elaborada y más rotunda. Lo más extraordinario es que todo lo que han dibujado será muy claramente reconocible y cada detalle nos indicará con claridad el significado particular que quieren darle al conjunto de la escena.

Aunque cada niña o niño tiene su modo individual de dibujar, hay cinco características que son comunes en todos los dibujos espontáneos infantiles.

Primera, los dibujos siempre cuentan historias. A poco que se les haya motivado creativamente, en sus dibujos los niños siempre cuentan algo que ha sido importante para ellos. Los motivos clásicos del arte adulto occidental, como bodegones, paisajes y marinas, son convenciones culturales del mundo artístico profesional. Los niños prefieren dibujar algo que han vivido personalmente: juegos con sus

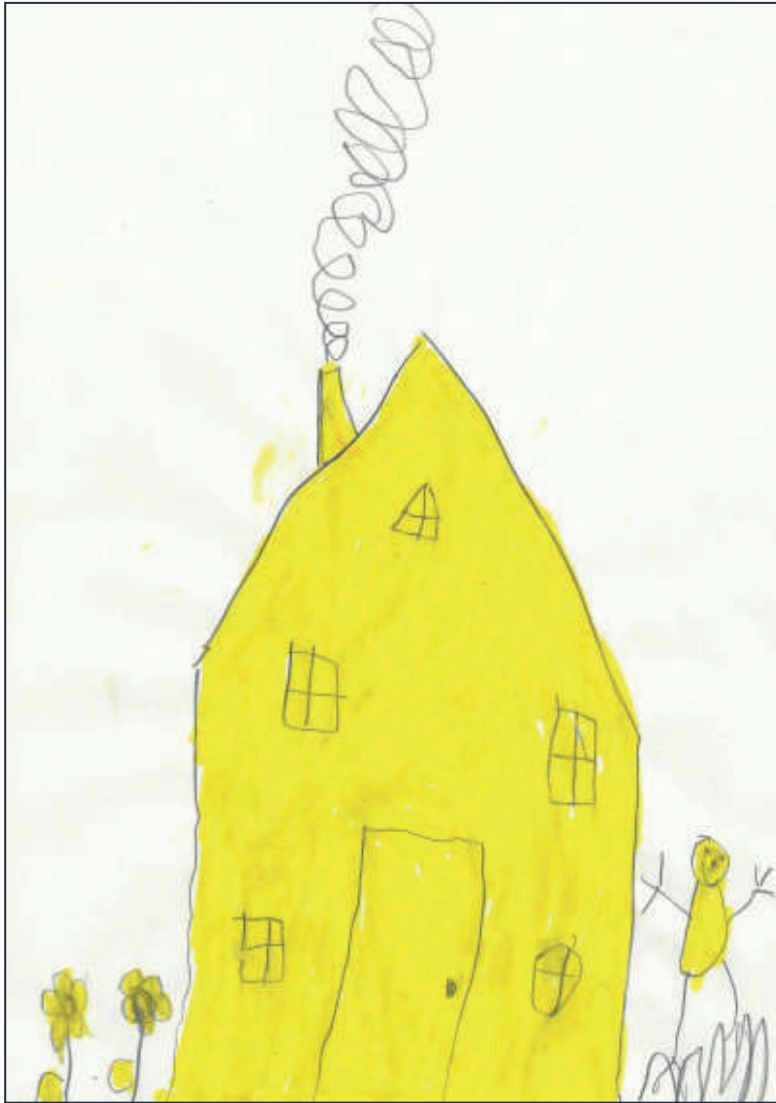


FIGURA 4.7. Ana, 6 años (2014). *La casa*. Lápiz grafito y témpera sobre papel. 29.7 × 21 cm.

amigos, el peinado tan bonito que les ha hecho su mamá, su escuela. Cada personaje, edificio animal u objeto muestra con perfecta claridad qué función cumple y qué importancia tiene en la narración. Su capacidad de síntesis gráfica y la seguridad con la que representan cada uno de los elementos que consideran decisivos supera, en la mayoría de las ocasiones, el arduo esfuerzo compositivo y narrativo de las obras artísticas de los adultos. Los niños resuelven los problemas visuales más complejos con sorprendente naturalidad.

La segunda, los tamaños y proporciones relativas de las figuras están en función del significado. El tamaño de cada elemento depende de su importancia narrativa. Las figuras humanas, en particular la cabeza y los ojos dentro de la cara, son generalmente muy grandes, en comparación con el natural, porque la expresión de la cara es lo más significativo de todo el cuerpo. Las piernas serán mucho más grandes cuando la figura esté corriendo y los brazos, manos y dedos cuando esté agarrando o sosteniendo algo. Las personas serán casi tan grandes como los árboles o las casas.

La tercera, la línea de base es la estrategia visual fundamental a partir de la cual se organiza la imagen y se representa en el plano del papel la profundidad del espacio tridimensional. Muchas veces está claramente dibujada como una línea recta horizontal que recorre de parte a parte la zona inferior del papel. En otras ocasiones no está explícitamente dibujada porque se utiliza el propio límite inferior de la hoja de papel como línea de base. Todas las figuras, personas, árboles, casas, animales, vehículos, se apoyan en esta línea. A medida que van cumpliendo años los niños dibujarán con mayor claridad el contraste entre vertical y horizontal. Los elementos que están más alejados, como las montañas, se dibujarán más arriba en la hoja de papel hasta llegar al borde superior en el que una franja azul será el cielo y las nubes una figura de formas redondeadas pegada al cielo. En los dibujos infantiles no hay una



FIGURA 4.8. Ana Paola Lagos Lagos, 13 años (2016). *Mi sueño es ser veterinaria porque me gusta cuidar los animales*. Lápiz y rotuladores sobre papel. 21 × 29.7 cm.

representación perspectiva del espacio, que es el sistema prioritario y hegemónico en el arte euroamericano desde el Renacimiento italiano y que también corresponde al de las imágenes fotográficas cinematográficas, videográficas y a todas las que se producen mediante un objetivo óptico.

La cuarta característica de los dibujos espontáneos infantiles es que se dibuja con color, pero no hay nunca ni luces ni sombras. El color en los dibujos infantiles es plano, no hay sensación de volumen. A partir de los seis años aproximadamente el color se usa en función del elemento representado: el sol siempre amarillo y el cielo azul, el tronco de los árboles marrón, las hojas verdes y así sucesivamente.

La quinta es la extraordinaria economía de medios para lograr una representación lo más clara y nítida posible de todas las figuras y elementos que desea representar cada niño. Esta es una de las cualidades más llamativas de los dibujos infantiles: no hay tuteos ni confusiones, todo se muestra claramente. Esto se consigue mediante algunas estrategias gráficas que los niños desarrollan por sí mismos sin que nadie se las enseñe explícitamente.

Cada figura o elemento de la escena se dibuja aisladamente, ocupando su propio espacio y evitando cualquier tipo de superposición o traslape. Si alguien está jugando con una pelota, esta tocará la punta de los dedos de la mano o la punta del pié, pero nunca ocultará un trozo de la mano ni de la pierna. Un grupo de personas se dibujará situando unas al lado de otras dejando un pequeño espacio entre cada una. El punto de vista que se seleccionará para representar un objeto y cada una de sus partes es el que nos proporciona una mayor información sobre su forma. El tablero de una mesa ya sea redonda o cuadrada se dibujará como una circunferencia o como un cuadrado completo y en la mayoría de los casos las cosas que haya sobre la mesa se dibujarán apoyadas en el límite exterior. Esto producirá que en un mismo dibujo aparezcan diferentes puntos de vista simultáneamente, escogiendo para cada parte o figura el que sea más conveniente.

Cuando el niño o la niña quieren mostrar lo que hay dentro y fuera de un edificio o de un vehículo, dibujará las paredes o la carrocería como si fueran transparentes, de este modo podremos ver todo lo que sucede en cada lugar.

La evolución y madurez que vayan alcanzando los niños y niñas con la edad se manifestará rotundamente en la cantidad de partes y elementos de la anatomía que señalarán en las figuras humanas. Los más pequeños no necesitarán distinguir entre la cabeza y el cuerpo, todo quedará englobado en una gran forma circular de la

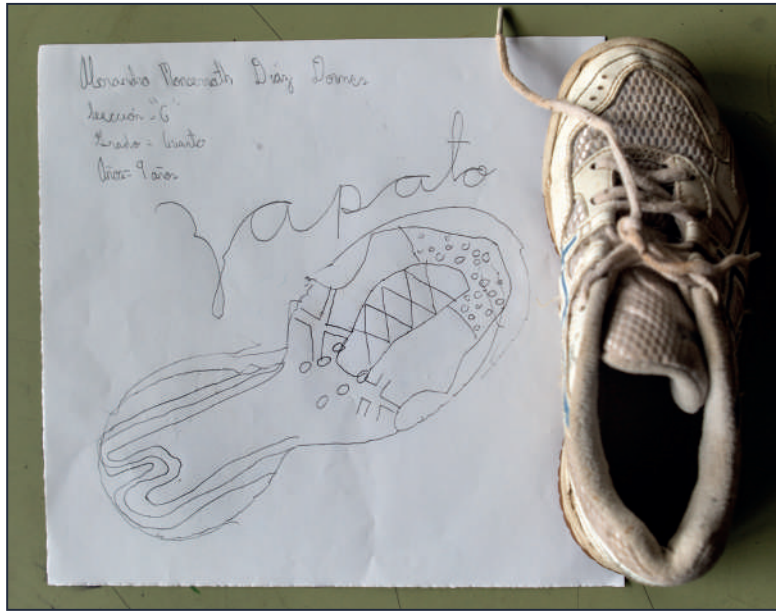


FIGURA 4.9. A. Montserrat Díaz Dornes, 9 años (2016). *Mi zapato dibujado del natural*. Lápiz sobre papel. 21 × 29,7 cm.

que brotarán líneas que son los brazos y piernas. A los cuatro y cinco años, normalmente, habrá una forma circular para la cabeza y otra para el cuerpo. Hasta los seis o siete no necesitarán señalar el cuello, pero a partir de esa edad será una parte imprescindible. Los de mayor edad señalarán hombros, codos, muñecas, palmas de la mano, dedos y uñas.

Muchas de estas características de los dibujos espontáneos infantiles han aparecido en diferentes épocas y estilos artísticos, pero todas ellas juntas son las que singularizan el estilo del dibujo espontáneo infantil.

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos más característicos y definitivos de la educación artística es el desarrollo de la creatividad personal y colectiva mediante la creación de imágenes y objetos con plena libertad y autonomía.

El desarrollo de la capacidad creativa del alumnado es decisivo para formar a personas que deben integrarse en unas sociedades en constante cambio y transformación.

La infancia, desde los dos años de edad aproximadamente, tiene un modo singular y específico de crear imágenes visuales en dibujo y pintura. Este *estilo* infantil irá cambiando a medida que crezcan.

Los dibujos espontáneos infantiles son obras visuales de una gran complejidad y elaboración en las que cada persona manifiesta su propia personalidad y su modo singular de comprender y de vivir el mundo que le rodea.



FIGURA 4.10. Mercedes Quijada Rama (2016) Alumno de la escuela de Santa Tereia ACOES junto a su dibujo de una figura humana de tamaño natural. Fotografía.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Dibujar con la mayor cantidad de detalles posibles la última pesadilla que hayas tenido.
2. Escribir una lista de palabras, cada una de las cuales debe de comenzar por cada una de las letras de tu nombre propio. A continuación dibujar una casa o un mueble (lo que más nos motive) con la condición de que claramente ese edificio u objeto corresponda a todas las palabras de nuestra lista.
3. Reunir varios dibujos infantiles sobre un tema semejante y comparar las semejanzas y diferencias en la forma de representar figuras humanas, casas y animales, según la edad de sus autores y autoras.
4. Proponer a una niña o niño de entre dos y cuatro años de edad que haga un dibujo junto a nosotros, observando con atención cómo lo resuelve y dialogando tranquilamente sobre lo que está dibujando. Simultáneamente grabamos en vídeo todos los gestos, palabras y movimientos que el niño o la niña hace mientras está dibujando. Después es necesario visionar la grabación varias veces, fijándonos en los detalles: ¿cómo ha estado moviendo cada una de las dos manos?, ¿en qué lugares del dibujo fijaba su mirada? y ¿qué comentarios ha ido haciendo mientras dibujaba? Finalmente, escribir (y dibujar) un documento interpretativo de ese dibujo que evidencie toda la complejidad de ideas, conocimientos, toma de decisiones y emociones, que ha experimentado esa niña o niño mientras resolvía su dibujo. Se trata de comprender en profundidad todo lo que esa persona ha aprendido haciendo su dibujo.



FIGURA 4.11. Alba, seis años (2021) *Una construcción y tres corazones*. Rotuladores sobre papel, 29,7 × 21 cm.

REFERENCIAS

- BUÑUEL, L., DALÍ, S. (1929). *Un chien andalou* [Un perro andaluz]. [Película cinematográfica]. <http://www.rtve.es/alicarta/videos/un-perro-andaluz/perro-andaluz/1570997/>
- GARDNER, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- KLEE, P. (2007). *Teoría del arte moderno*. Cactus.
- LOWENFELD, V., y LAMBERT BRITAIN, W. (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- MACHÓN, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Cátedra.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1974). *La creatividad en educación*. Kapelusz.
- OSBORN, A. F. (1997). *Imaginación aplicada: principios y procedimientos para pensar creando*. Verflex.
- VECCHI, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Formas de enseñar educación artística

Joaquín Roldán
Universidad de Granada (España)





FIGURA 5.1. Ana Morera (2014). *Nefi aprende a dibujar a partir de una piedra*. Fotografía.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SISTEMA EDUCATIVO

La educación artística es la disciplina que se encarga de definir, describir, reflexionar y proponer los métodos más adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de las artes. En el currículum oficial de muchos países la asignatura de Educación Artística engloba las artes visuales, la música, la danza y el teatro. Por eso, en este libro utilizamos la expresión educación artística para referirnos al ámbito específico de las artes visuales.

La educación artística tiene una historia como disciplina escolar de unos doscientos años. Sin embargo la formación de artistas profesionales tiene una historia de varios miles de años, lo que demuestra el persistente interés del ser humano por sistematizar la transmisión de conocimientos técnicos y conceptuales necesarios para la creación de obras artísticas.

**MITOS
FRECUENTES
SOBRE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA: (LO QUE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO ES)**

- NO ES HACER MANUALIDADES.**
- NO ES HACER SOLO DIBUJOS LIBRES.**
- NO ES COPIAR LAS OBRAS DE ARTE BONITAS.**
- NO ES IMPOSIBLE O MUY DIFÍCIL DE EVALUAR.**
- NO ES UNA MATERIA ESCOLAR "DISTINTA" DE LAS DEMÁS.**
- NO ES SOLO PARA EL ALUMNADO QUE QUIERE SER ARTISTA.**
- NO ES COLOREAR FICHAS Y DIBUJOS IMPRESOS EN UN LIBRO.**
- NO ES UNA DISTRACCIÓN INÚTIL DE OTRAS MATERIAS MÁS IMPORTANTES.**
- NO ES LA ÚNICA ASIGNATURA ESCOLAR QUE DESARROLLA LA CREATIVIDAD.**
- NO ES HACER COSAS ENTRETENIDAS, DIVERTIDAS, DECORATIVAS Y RELAJANTES.**

FIGURA 5.2. Autor (2021) *Lo que no es educación artística*. Gráfico.

Las artes han cumplido funciones muy diversas en muchas culturas, por eso se han enseñado y aprendido de diferentes formas, con objetivos y resultados diversos y utilizando estrategias educativas muy variadas: a veces buscando el desarrollo de la creatividad personal, a veces tratando de introducir a los escolares en los conceptos de arte y patrimonio, a veces, tratando de inculcarles actitudes críticas, a veces promoviendo la excelencia técnica de sus creaciones visuales.

La educación artística ha sufrido importantes transformaciones como disciplina: ha pasado de ser una enseñanza para profesionales a ser una materia del currículo escolar en los años de educación obligatoria. Ha pasado de mirar solo a las obras de arte de los museos y colecciones a atender a las artes populares y al conjunto de producciones visuales y materiales de la cultura popular como productos que hay que estudiar y analizar.

Si en sus inicios se atendía casi exclusivamente a la calidad de los productos finales, posteriormente el interés educativo se concentró en los procesos de desarrollo personales. Si en un momento estuvo

EDUCACIÓN ARTISTICA

ES UN ÁREA DE CONOCIMIENTOS IMPORTANTES Y NECESARIOS PARA TODAS LAS PERSONAS. ES LA ASIGNATURA EN LA QUE SE APRENDE A CREAR NUEVAS IMÁGENES INTELIGENTES, A DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN VISUAL, A UTILIZAR LA INFORMACIÓN ESTÉTICA PARA EXPRESARSE CON MAYOR PLENITUD, A COMPRENDER E INTERPRETAR LA CULTURA MATERIAL Y EL PATRIMONIO ARTÍSTICO, A CONSTRUIR CRÍTICAMENTE NUESTRA IDENTIDAD VISUAL, Y A DESARROLLAR LA IMAGINACIÓN Y EL PENSAMIENTO VISUAL.

FIGURA 5.3. Autor (2021) *Lo que sí es educación artística*. Gráfico.



FIGURA 5.4. En esta página y en la siguiente, Sidny, 6 años, (2011). *Cuaderno de dibujo de Sidny*. Grafto y lápices de color sobre papel, 21 × 29.7 cm. Estos son los dibujos del cuaderno escolar de la asignatura de Educación Artística de una niña. La mayoría de los dibujos son muy similares. Muy probablemente la mayoría son dibujos libres, excepto el de la esquina superior izquierda de esta página en el que hay una gran mano calcada del natural, esta es una actividad de dibujo que con frecuencia se propone al alumnado. Podemos preguntarnos



¿qué está aprendiendo esta niña? Los esquemas que usa para las casas y las nubes, las figuras humanas, el sol y para algunos símbolos estereotipados, tales como corazones y estrellas de cinco puntas, son muy simples. El conjunto del cuaderno manifiesta una urgente necesidad de estímulos para el aprendizaje. El alumnado necesita saber qué nuevos problemas visuales podría afrontar en sus dibujos y qué nuevas formas de dibujar pueden llegar a descubrirse en los trabajos de creación artística. Por ser considerados como una influencia negativa. Aún no se sabía cómo utilizarlo como estímulo para la creación.

exclusivamente interesada en el logro de diseños eficientes y en el control de los lenguajes, actualmente atiende intencionadamente a las raíces ideológicas y a las consecuencias sociales que implica la actividad y el aprendizaje artísticos. Si antes el modelo para los contenidos de la educación artística en la escuela era el arte clásico, hoy el modelo preferente es el arte contemporáneo.

EL ACADEMICISMO Y LA FORMACIÓN DE ARTISTAS PROFESIONALES

Durante siglos, los pintores, escultores, dibujantes, grabadores, han transmitido a sus aprendices los conocimientos necesarios para la creación de las imágenes visuales propias de cada cultura. En todas las culturas y épocas se ha dado este tipo de educación artística. Se trata de enseñar el oficio para ser artesano o artista profesional. Durante buena parte de la historia estos aprendizajes se han producido en el seno de las propias familias y de los gremios de profesionales especializados. Hoy en día esta función la cumplen principalmente las escuelas de formación profesional en artes y oficios artísticos, las academias de bellas artes o las facultades de bellas artes en el ámbito universitario y también los cursos sobre nuevas tecnologías a los profesionales en ejercicio.

En los centros en los que se enseña a ser un artista profesional, el profesorado está compuesto habitualmente por profesionales de la creación artística. Los principales contenidos de aprendizaje han sido la técnica y el estilo. La técnica porque continuamente aparecen nuevos instrumentos, materiales y procedimientos que exigen una actualización permanente de los profesionales. El estilo porque los productos artísticos se crean en función de los hábitos de consumo que imperan en cada época y cultura. Los artistas profesionales



FIGURA 5.5. Cita visual literal (Ribera, 1622).

Este grabado de José Ribera, *El españoleta*, se usó en las academias de bellas artes para que, al copiarla, el alumnado aprendiera a dibujar los ojos de forma figurativa.

tratan de adecuar constantemente su producción artística a las demandas del mercado artístico y de las instituciones artísticas.

Aproximadamente a comienzos del siglo XIX, junto con el desarrollo de la revolución industrial comienzan a aparecer algunas funciones sociales nuevas asociadas a las imágenes visuales. El dibujo técnico y la geometría descriptiva se hicieron disciplinas necesarias para el diseño y la producción industrial de todo tipo de maquinaria, objetos y productos de consumo. La invención de la fotografía va a ser decisiva porque se convertirá rápidamente en la técnica preferida para representar la realidad visible. La industrialización y la fotografía provocarán cambios en la identidad, función y producción de los creadores de imágenes. Anteriormente habían sido casi en exclusiva los artistas y artesanos los que producían imágenes; ahora,



FIGURA 5.6. Cita visual literal (Archivo Bauhaus, 1928).
Una clase de Josef Albers en la Bauhaus, en la que se elaboraron los principales conceptos del arte abstracto, del funcionalismo en arquitectura y del diseño contemporáneo.

aparecerán muchas más especialidades profesionales: diseñadores especializados en todo tipo de objetos y ambientes, publicistas, fotógrafos y cineastas.

Estos acontecimientos coincidieron con el incipiente desarrollo de los sistemas escolares en los diferentes países del mundo. En la escuela se introdujo el dibujo, tanto técnico como artístico, como una materia obligatoria para todo el alumnado. Uno de los primeros libros para la enseñanza del dibujo en la escuela *El A.B.C. de la visión intuitiva ó principios de la visión relativamente a los tamaños*, de Johann Heinrich Pestalozzi (1807) correspondía a esta concepción del aprendizaje del dibujo como formación rigurosa en los conceptos de medida y proporción desde la más tierna infancia.



FIGURA 5.7. R. Marín Viadel (2015) *Dibujando un mural en la escuela*. Fotografía. Este tipo de dibujos en los que el alumnado representa rostros y figuras humanas son característicos principalmente en función de su edad del paradigma de la autoexpresión creativa.

LA AUTOEXPRESIÓN CREATIVA

En la primera mitad de siglo XX, a través de los planteamientos pedagógicos de John Dewey (2008) acerca de la experiencia estética, que desarrolló en su libro *El arte como experiencia* publicado originalmente en 1934, junto con el florecimiento de numerosos estudios sobre el dibujo infantil, se produce un vuelco de los métodos de enseñanza de las artes visuales. Aparecen dos conceptos que desde entonces han quedado inequívocamente unidos a la educación artística escolar: la autoexpresión y la creatividad. El principal exponente de esta tendencia es Viktor Lowenfeld y su libro más influyente *El desarrollo de la capacidad creadora*, publicado originalmente en 1947, al que ya hemos hecho referencia en capítulos anteriores (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1985). Nunca más un dibujo infantil

podrá ser considerado como un entretenimiento vano, una forma de decoración o un pasatiempo. A partir de Lowenfeld las imágenes que crean espontáneamente los niños y niñas son huellas del proceso que están llevando a cabo para comprender el mundo y para comprenderse a sí mismos. El dibujo espontáneo y la expresión visual han quedado integrados como elementos fundamentales del proceso de desarrollo psicopedagógico de los niños y niñas.

Muchos países del mundo adoptaron los principios de la autoexpresión creativa, entre ellos Honduras. Esta forma de entender la educación artística implica que el profesor es un estimulador, un provocador de situaciones de desarrollo personal. La presencia de multitud de materiales en el aula facilita la experimentación con diferentes técnicas.

Lowenfeld potencia el desarrollo de la capacidad creadora que considera es innata a todo ser humano. No utiliza modelos artísticos porque los modelos, cuando se utilizan para ser copiados, como había sido tradicional, no hacen otra cosa que acallar las formas autoexpresivas personales y condicionar la creatividad hasta reducirla o suprimirla.

Con la autoexpresión creativa la creación de imágenes quedó plenamente justificada en la escuela primaria, pero simultáneamente el valor del arte quedó excluido de los procesos de creación infantil.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA (DBAE)

Desde la década los años ochenta del siglo XX se han producido desarrollos curriculares importantes en Educación Artística. Entre ellos destaca el enfoque disciplinar promovido por la Fundación Getty de los Ángeles (<http://www.getty.edu/education/>), en especial a través de figuras tan relevantes como Elliot Eisner, que fue profesor

de Stanford. Este enfoque pareció una evolución necesaria dada la situación en que se encontraba la educación artística debido a la pobre implementación que se había hecho de las ideas de V. Lowenfeld, que condujo en la mayoría de los casos a una despreocupación del profesorado y a la sustitución de las actividades de aprendizaje por actividades sin contenido. La educación artística parecía no tener contenidos propios.

La principal aportación del enfoque disciplinar fue la clarificación y estructuración sistemática de los contenidos del aprendizaje artístico. Debido a que la Educación Artística, desde este punto de vista, debe convertirse en una materia importante del currículo escolar, como la lengua o las matemáticas, es necesario organizar una secuenciación lógica de los contenidos, desarrollar métodos diferenciados para cada uno de los aspectos teóricos y procedimentales, y la concreción de los criterios e instrumentos de evaluación de cada unidad de aprendizaje. Todo ello produjo un enorme esfuerzo por sistematizar la enseñanza de las artes en la escuela primaria y secundaria, como nunca antes se había producido. La principal aportación conceptual que introdujo la llamada Educación Artística como disciplina (en inglés DBAE, *Discipline Based Art Education*) fue la distinción de cuatro grandes áreas de trabajo dentro de la Educación Artística: la historia del arte, la crítica del arte, la estética y el taller de creación artística. Desde los postulados de la DBAE, estas cuatro áreas de conocimiento deben estar presentes en todas y cada una de las lecciones o unidades de aprendizaje de cada uno de los cursos, desde la educación infantil hasta el fin de la secundaria.

La influencia de los enfoques disciplinares se dejó notar en muchos países europeos, americanos y asiáticos, introduciendo sistematización y exigiendo una mayor profundidad y especialización en la formación inicial del profesorado que debía impartir dichas asignaturas y materias.

	Academicismo	Autoexpresión creativa	Educación artística como disciplina
Objetivos	Formar profesionales de las artes. Aprender las técnicas y los conceptos a partir de los artistas de mayor calidad.	Desarrollar la creatividad. Autoexpresión de la personalidad. Centrada en el niño.	Desarrollar el conocimiento del arte. Centrada en el arte como disciplina de estudio (como materia del currículum académico).
Contenidos	Técnicos: Encaje, proporción, composición, perspectiva, anatomía y dibujo del natural. Estilístico: Figuración, belleza.	Arte como expresión. No hay contenidos sino procesos y experiencias de aprendizaje.	Estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. El arte de todos los periodos y culturas.
Currículum	Copia de dibujos de los mejores artistas, dibujo de estatuas griegas clásicas y dibujo del natural.	No se interviene en el proceso de maduración y desarrollo de cada persona. Se motiva y se guía, de acuerdo con las necesidades personales.	Currículum escrito, secuencial, progresivo, articulado y homogéneo. Muy planificado.
Alumnado	El alumno es un aprendiz. El talento y la creatividad se desarrollarán después del riguroso aprendizaje de las técnicas y conocimientos	La creatividad y expresividad son innatas. Hay que fomentar las capacidades en lugar de enseñar contenidos. Las imágenes artísticas de los adultos inhiben el desarrollo creativo natural.	El alumnado estudia arte. Necesitan ser instruidos para poder desarrollar un conocimiento artístico. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos acrecienta el desarrollo creativo del alumno.
Profesorado	El profesor es un referente artístico. Es un maestro dentro de su profesión. Formación principalmente artística.	Motiva y apoya, no impone conceptos adultos sobre las imágenes, y no inhibe la autoexpresión del niño. Estimula la experimentación. Acompaña los procesos de creación pero no interfiere	Es un profesor especialista en artes visuales. Motiva y apoya. Ayuda a que el niño comprenda y use los conceptos sobre el arte propios de su desarrollo. Enseña conceptos estéticos, de historia y de crítica del arte, y propicia la creación artística basada en obras de arte.

FIGURA 5.8. En esta página y las siguientes, Autor (2018). *Cuadro comparativo de los modelos de educación artística.*

	Cultura visual	Metodologías artísticas de enseñanza
Objetivos	<p>Capacitar al alumnado para comprender y criticar imágenes visuales de su entorno.</p> <p>Centrada en los procesos sociales asociados a la imagen.</p>	<p>Crear arte que enseñe arte. Usa la creación artística para suscitar un aprendizaje crítico, informado y competente. El objetivo de la educación artística es explotar las lógicas de las imágenes visuales e integrar el conocimiento artístico con el resto de conocimientos y habilidades.</p>
Contenidos	<p>Interpretaciones del conjunto de las imágenes visuales prioritarias en las sociedades contemporáneas.</p>	<p>El arte de todos los periodos y culturas con especial énfasis en el arte contemporáneo. Cada museo es una biblioteca, cada obra es un libro. El contenido de las obras de arte son las cualidades y conceptos artísticos expresados por ellas.</p>
Currículum	<p>Interdisciplinar.</p> <p>Aprendizaje por proyectos.</p> <p>Dependiente del contexto del centro y del alumnado.</p>	<p>Desarrollado por el profesorado, en función del alumnado y del contexto cultural. Los materiales curriculares y los métodos didácticos son fundamentalmente visuales.</p>
Alumnado	<p>El alumnado necesita desarrollar habilidades críticas, sociales e identitarias frente a las imágenes cotidianas hegemónicas.</p>	<p>El alumnado aprende disciplinas artísticas, utilizando conocimientos artísticos y aplicándolos integradamente con el resto del currículo. El alumno debe actuar y pensar como un artista para aprender arte.</p>
Profesorado	<p>Su trabajo fundamental es promover una reflexión crítica sobre los mensajes visuales, cuestionando conceptos e ideas hegemónicas de la sociedad en la que vivimos.</p>	<p>El profesorado es artista, investigador y docente. Su práctica artística está indisolublemente unida a su capacidad docente y ambas están impulsadas por su interés por investigar. El profesorado de Educación Artística debe actuar y pensar como un artista para enseñar arte. <i>A/r/tografía</i>.</p>

	Academicismo	Autoexpresión creativa	Educación artística como disciplina
Objetivos	En un taller artístico con referentes artísticos y con los materiales y técnicas tradicionales, siguiendo una secuencia de menor a mayor complejidad de la tarea.	La amplitud y diversidad de materiales es determinante para la originalidad de los resultados. Todo tipo de materiales están disponibles para el alumnado. Cada persona elige técnica, soporte, tamaño, tema, etc.	La secuenciación del currículum y la progresión temporal ordenada es fundamental para el logro de los objetivos. Los materiales curriculares están perfectamente definidos.
Contenidos	Criterio establecido por el maestro y las referencias utilizadas. Criterios de calidad artística, tanto a nivel conceptual, formal y técnico.	Se evalúa el desarrollo y proceso de aprendizaje de los niños, no los logros. Los dibujos realizados en clase no se evalúan.	La evaluación se fundamenta en los objetivos educativos, es esencial para confirmar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.
Currículum	Se aprende a dibujar, pintar y esculpir de forma convencional.	La persona se reconoce como creativa y equilibrada. Se valora lo personal.	Se aprende en profundidad a partir de obras de arte cercanas.
Alumnado	No se desarrolla la autoexpresión creativa y se excluyen muchas imágenes como no pertenecientes al arte.	No se aprenden técnicas ni conceptos necesarios para la comprensión del panorama artístico.	Solo se trabaja con arte reconocido como tal en los medios profesionales.
Malas prácticas	Copia de láminas e imágenes de obras de arte.	Trabajos autónomos del alumnado sin ningún tipo de acompañamiento. Profesorado sin formación específica.	No contar con las obras de arte de otras culturas. No utilizar imágenes de la cultura visual.

	Cultura visual	Metodologías artísticas de enseñanza
Programa	<p>No hay un programa secuenciado.</p> <p>No se precisan ni aulas ni materiales especiales, tan solo los asociados a los medios de comunicación. Se tiene en cuenta el contexto cultural y personal del alumnado.</p>	<p>No hay un currículum unificado y general estandarizado. Se precisan instalaciones específicas con abundantes materiales y el contacto directo con obras de arte originales o con reproducciones.</p>
Evaluación	<p>El proceso de aprendizaje deberá informar sobre las dudas y preguntas en torno a la madurez alcanzada en relación a las reflexiones sobre las imágenes estudiadas.</p>	<p>La evaluación se produce respecto de procesos y resultados. Dado que se trata de acciones o productos artísticos. La acción artística es la acción educativa.</p>
Ventajas	<p>Se logra juicio crítico, autónomo respecto de las producciones visuales culturales. Se promueve una actitud crítica.</p>	<p>Se comprende la complejidad del pensamiento visual y de las creaciones artísticas a partir de la propia experiencia creativa.</p>
Problemas	<p>La mayoría de los trabajos se producen en el lenguaje verbal y no se valora ni se promueve la calidad artística de la imágenes producidas.</p>	<p>El aprendizaje puede centrarse en lo local y olvidar lo diverso y global.</p>
Malas prácticas	<p>No se aprende arte.</p>	<p>A veces las propuestas artísticas para enseñar pueden ser pobres, débiles o están mal diseñadas, porque se aparta de referentes artísticos de muy baja calidad o que no se han aprendido adecuadamente.</p>

CULTURA VISUAL

A finales del siglo XX, las teorías de la posmodernidad (Michel Foucault, Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu, etc.) y los enfoques denominados estudios culturales, desembocaron en Educación Artística en un modelo denominado «cultura visual» (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Estos enfoques trataban de responder a las nuevas perspectivas de crítica cultural que se habían desarrollado en filosofía y estudios sociales y sus consecuencias pedagógicas. La cultura visual propone un currículum de educación artística basado en aproximaciones críticas sobre las relaciones en saber y poder, la deconstrucción de las raíces ideológicas y de las motivaciones mercantilistas de las imágenes hegemónicas en nuestras sociedades, especialmente aquellas asociadas a los medios de comunicación de masas. Si las imágenes en las culturas multimedia han sido producidas para vender más y mejor, hagamos al alumnado consciente de dicha situación para que puedan liberar su mirada sobre sí mismos y sus construcciones e imaginarios culturales. Enseñar educación artística desde este punto de vista implica el análisis de imágenes cotidianas y el debate de los conceptos de identidad y la propia cultura.

Las aulas de educación artística no son tanto espacios de creación de nuevas imágenes como lugares de debate crítico sobre los productos visuales de las sociedades posindustriales globalizadas (Freedman, 2007).

METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA

Si sólo atendemos a las valoraciones críticas y apreciativas que proponen las pedagogías críticas y nuestra referencia no son ya las imágenes artísticas, sino todas las imágenes de la cultura, la educación

artística puede quedar reducida a análisis verbales y perder algo que le es propio y que ninguna otra área del currículum tratará: la creación, el contenido poético y el lenguaje que producen las formas de cada obra de arte.

Aunque trataremos con mayor profundidad y extensión las metodologías artísticas de enseñanza en el capítulo siguiente, aquí se presenta este modelo en el contexto de los paradigmas y tendencias en educación artística que han sido más relevantes en los dos últimos siglos. Este enfoque está fundamentado en los métodos de investigación educativa basados en arte y más concretamente en la *a/r/tografía* (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2010). Esta última propone la reunión equilibrada de la dimensión artística, investigadora y educativa en un proyecto homogéneo y coherente que aúne la creación de imágenes, la indagación de nuevos conceptos educativos y el desarrollo de procesos de aprendizaje (Roldán Ramírez y Marín Viadel, 2012; Marín Viadel y Roldán, 2017).

Las metodologías artísticas de enseñanza dan importancia a la creación artística como actividad fundamental en la materia de Educación Artística utilizando sistemáticamente obras de arte contemporáneo como referentes de los conocimientos, procesos y competencias que se producen en el aula. Las obras de arte, especialmente las contemporáneas, dejan de ser el objeto de estudio para convertirse propiamente en el instrumento de aprendizaje. El conjunto de aprendizajes no es una secuencia exhaustivamente planificada, sino un itinerario de descubrimiento dentro de muchos posibles.

CONCLUSIÓN

La sociedad en la que vivimos, y la sociedad en la que viviremos, están construidas con y a través de imágenes. La mayor parte de las decisiones de consumo y producción tienen componentes relacionados con el uso inteligente de las imágenes, con llamar nuestra atención, con la seducción publicitaria, con la visibilidad de la información y de la comunicación a través de Internet.

La imaginación personal y la cultura escolar también se construyen con imágenes. Muchos procedimientos de enseñanza utilizan estrategias basadas en imágenes e integran el control de la información sensorial como parte de los materiales que el docente o mediador cultural utiliza para intervenir educativamente.

Las artes, por otra parte, enfatizan e innovan las formas de imaginación de que disponemos en la cultura. Las personas que se dedican a la creación artística han producido formas de imaginación que nos permiten comprender la realidad presente y representarnos en ella, así como imaginar el pasado y el futuro. Cada generación debe construir las formas culturales propias de cada contexto y de cada momento histórico. Las del siglo XXI son prioritariamente visuales. Por ello es necesario que los niños y niñas sean capaces de construir imágenes, reinterpretarlas y volver a reconstruirlas cada día. La escuela es prima-

riamente responsable de dicha tarea, pero a menudo los profesionales de la educación (y también los profesionales responsables de formar a los profesionales del ámbito de la educación) se encuentran desorientados ante esta tarea, sin disponer de criterios claros y específicos que les ayuden a dirigir sus proyectos de intervención. La educación artística puede contribuir de forma decisiva a resolver muchos de los problemas visuales que tenemos planteados en las sociedades contemporáneas.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Enumere tres o cuatro de las principales actividades que propone a su alumnado habitualmente en la asignatura de Educación Artística. Compruebe a qué modelo de educación artística de los que se han expuesto en este capítulo se asemeja más cada una de esas actividades.
2. Diseñe cinco actividades para su grupo de estudiantes, cada una de ellas vinculada directamente con cada uno de los modelos de educación artística analizados en este capítulo: academicismo, autoexpresión creativa, educación artística como disciplina, cultura visual y metodologías artísticas de enseñanza.



FIGURA 5.9. Autor (2021). *Formas culturales que adopta un aula*. Serie de Citas Visuales Literales. (Germain, 2004).

El fotógrafo inglés Julian Germain comenzó en 2004 una serie de fotografías en escuelas del noroeste de Inglaterra que ha seguido desarrollando en países de todo el mundo. Todas las fotografías mantienen un punto de vista de vista central, considerando el aula como un escenario. En todas, la iluminación es homogénea y el encuadre recorta en la parte inferior las sillas y mesas, y en la parte superior deja ver una trozo del techo de aula.

Como puede apreciarse en las diferentes fotografías, la arquitectura y el mobiliario son muy homogéneos, únicamente las personas proporcionan indicios de la diversidad geográfica y cultural, pero no la escuela.

REFERENCIAS

- ARCHIVO BAUHAUS. (1928). Josef Albers enseña en el curso preliminar de la Bauhaus. Fotografía en blanco y negro. Bauhaus Archive, Berlín. <https://www.flickr.com/photos/87334865@No8/8565505861>
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K. Y STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- FREEDMAN, K. (2007). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- GERMAIN, J. (2004). *Classroom Portraits, from 2004* [Retratos de aulas, desde 2004]. Serie fotográfica compuesta por 30 fotografías. . <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>
- IRWIN, R. L.; BARNEY, D. T. Y GOLPARIAN, S. R. (2017). A/r/tografía como Metodología para la Investigación Visual. (137-167). En R. Marín Viadel y J. Roldán (Eds). *Ideas Visuales. investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- LOWENFELD, V., Y LAMBERT BRITAIN, W. (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- MARÍN VIADEL, R. Y ROLDÁN, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- PESTALOZZI, J. H. (1807). *El A.B.C. de la visión intuitiva o principios*

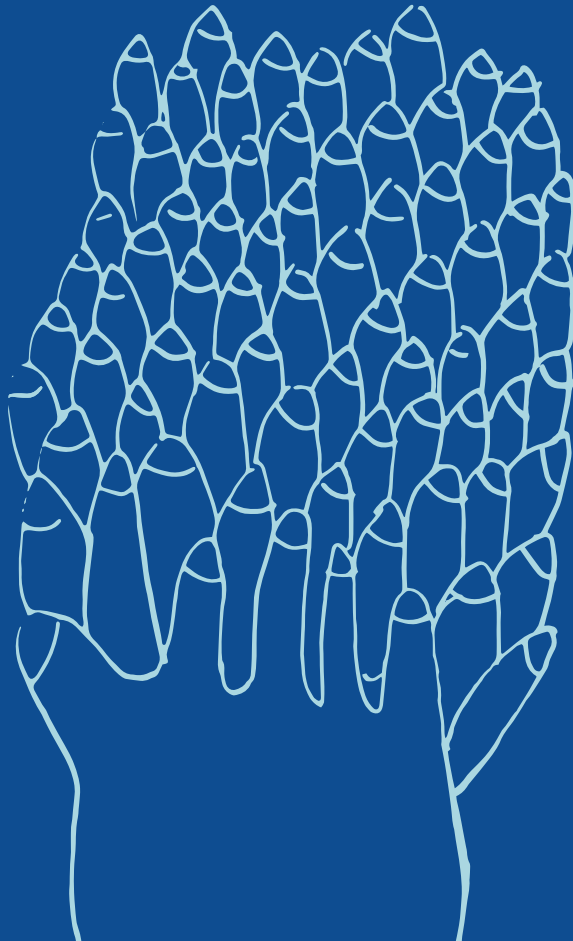
de la visión relativamente a los tamaños. Madrid: Imprenta Real.
https://books.google.es/books?id=nrxErjQXGMoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

RIBERA, J. DE (c. 1622). *Studies of eyes* [Estudios de ojos]. Grabado, 14.3 × 21.6 cm. Museo Británico, Londres. http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetId=442619001&objectId=1340480&partId=1

ROLDÁN RAMÍREZ, J. y MARÍN VIADEL, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Metodologías artísticas de enseñanza de las artes visuales

Joaquín Roldán, Ricardo Marín Viadel
y Andrea Rubio Fernández
Universidad de Granada (España)



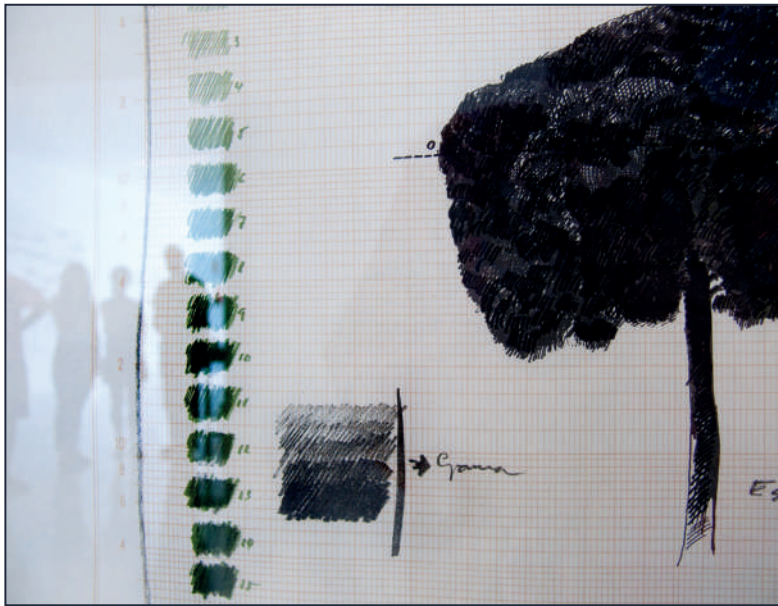
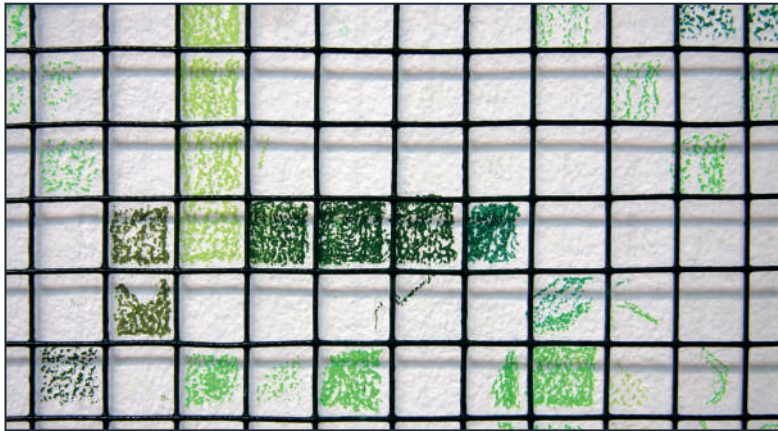


FIGURA 6.1. Autores (2018). *Arte para Aprender, a partir de un obra del pintor Joan Hernández Pijoan, n. 1*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de los autores con una cita visual indirecta (Hernández Pijoan, 1984).

¿QUÉ SON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LAS ARTES VISUALES? Y ¿CÓMO SE DISEÑAN PROYECTOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADOS EN LAS ARTES VISUALES?

Las Metodologías de Enseñanza basadas en las artes visuales o, más resumido, los Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) son los métodos de enseñanza que toman como modelo los procesos y conceptos presentes en las obras de arte contemporáneo para deducir la metodología didáctica en el aula o en el museo.

Las relaciones entre las artes visuales y los métodos educativos se han desarrollado históricamente a través de dos líneas de pensamiento: «educación en artes» y «educación a través de las artes». La primera, «educación en artes», sostiene que las principales manifestaciones artísticas deben ser un contenido fundamental en la escuela y que en la asignatura de Educación Artística se aprenden los conceptos y las técnicas artísticas. La segunda, «educación a través del arte» en inglés *education through art*, considera que las artes proporcionan no solamente los contenidos que hay que aprender en las clases de educación artística, sino que las artes deben convertirse en la base y fundamento pedagógico del conjunto del proyecto educativo general. Teniendo en cuenta que nuestra experiencia del mundo se produce a través de los sentidos, que aprendemos gracias a lo que vemos y oímos, y a cómo nos movemos y exploramos los objetos y nuestro entorno, entonces las disciplinas que educan y refinan nuestras percepciones sensoriales, la fuente de todo conocimiento, deberían convertirse en la base de cualquier proyecto educativo. Estas disciplinas son las artes: es la música la que nos enseña a oír y escuchar, son las artes visuales las que educan nuestra mirada, es la danza la que nos muestra cómo movernos. Si las artes son las que nos muestran cómo experimentar el mundo deberían constituirse en el fundamento de la educación (Read, 1982). La idea



FIGURA 6.2. Autores (2014). *Arte para Aprender, a partir de un obra del pintor Joan Hernández Pijoan, n. 2*. Fotografía con una cita visual indirecta (Hernández Pijoan, 1984).

de que las artes constituyan el fundamento del proyecto pedagógico ya había aparecido en los escritos de Schiller (s. f.) y Pestalozzi. A lo largo del siglo XX fue desarrollada por John Dewey, Viktor Lowenfeld, y, más recientemente, Howard Gardner. Todos ellos, de una forma u otra, hablaron de ésta necesidad de «estetizar» o «artistizar» la educación.

En los últimos años se han explorado las relaciones entre el concepto de arte y el de educación, proponiéndose muy diferentes denominaciones: Las artes como educación (*arts as education*); integración artística (*art integration*) o artes para el éxito académico (*arts for academic achievement*); pedagogía basada en artes (*Arts based pedagogy*); enseñanza y aprendizaje basados en artes (*Arts based teaching & learning*); pedagogías plenamente artísticas (*Arts Full Pedagogies*). La idea fundamental es demostrar los beneficios del aprendizaje artístico, no solamente para los contenidos propios del arte sino para el conjunto de los aprendizajes escolares y la mejora del rendimiento académico (Bamford, 2009).

Desde nuestro punto de vista, y siguiendo el argumento de Eisner (2002), la mejor aportación que las artes visuales pueden realizar al conjunto del proceso educativo debería estar centrada en aquello que es distintivo de las artes: la creación de nuevas imágenes visuales que sean inteligentes, emocionantes y seductoras.

Otra forma de entender el concepto Metodologías Artísticas de Enseñanza corresponde a los proyectos educativos en los que un artista profesional se incorpora al aula de clase, durante unas horas, días o semanas, para convertirse en el principal agente inductor de las actividades creativas: artistas en el aula y *atelierista*. Y también cuando los temas educativos y el aprendizaje artístico se convierten en el tema principal de la creación artística para el artista o para el museo de arte (Antúnez del Cerro, Ávila Valdés y Zapatero Guillén, 2008; Moreno, 2017).

EL ARTE COMO CENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los contenidos de arte en la escuela pueden enseñarse a través de diferentes estrategias educativas y metodologías didácticas de uso habitual y generalizado: escuela activa, aprendizaje individualizado, enfoques cognitivistas y construccionistas, etc.; pero también a través de metodologías artísticas.

Las artes transforman las metodologías de enseñanza en tres direcciones fundamentales:

- Primera, la metodología didáctica debe adoptar formas y procesos netamente artísticos.
- Segunda, la metodología didáctica debe incluir deliberadamente situaciones que propicien de forma clara y nítida experiencias estéticas.
- Y tres, la metodología didáctica incorpora la sensibilidad artística y estética tanto en los procesos de enseñanza como en los resultados del aprendizaje.

CÓMO CREAR IMÁGENES ARTÍSTICAS PARA ENSEÑAR ARTE

Las metodologías artísticas de enseñanza tienen como objetivo fundamental integrar las artes visuales en la didáctica, proponiendo estrategias e instrumentos propios de los lenguajes artísticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de proyectos educativos directamente relacionados con las lógicas que usan los artistas para crear sus obras: enseñan a la manera en que crean los artistas contemporáneos y utilizan pedagógicamente ideas estéticas procedentes de las obras y procesos artísticos contemporáneos.

LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA
SE CARACTERIZAN POR:

- Proponer el contacto directo con obras de arte contemporáneo. El arte es conocimiento y la obra artística es un objeto inteligente de cuya comprensión se deducen informaciones relevantes para el aprendizaje.
- Diseñar acciones artístico-pedagógicas en torno a las obras de arte a partir de estrategias artísticas contemporáneas. Estas acciones pueden proceder del quehacer del mismo artista o pueden hacerlo a partir de otros artistas y movimientos artísticos. Se enseña a crear tal y como crean los artistas visuales. Las estrategias de aprendizaje implican las poéticas que usan los artistas contemporáneos.
- Estimular a los participantes a actuar tal y como actúa un artista profesional: manipulando y transformando los materiales, asociando ideas dispares, elaborando un resultado artístico e inventando poéticas. Una vez diseñado el juego creador, cualquier participante se convierte en artista.
- La preparación, el proceso y la acción creadora de aprendizaje se sostienen sistemáticamente en imágenes. Lo peculiar de las metodologías artísticas de enseñanza es que el contenido y el método comparten el mismo lenguaje visual.
- Generar productos finales que no sean ejercicios escolares, sino obras de arte contemporáneo que están basadas en el conocimiento adquirido en las obras y procedimientos de artistas contemporáneos. Se crean imágenes visuales estudiando y respondiendo visualmente a obras de arte.



FIGURA 6.3. Autores (2014). *Arte para Aprender, a partir de un obra del pintor Joan Hernández Pijoan, n. 3*. Fotografía con una cita visual indirecta (Hernández Pijoan, 1984).

¿CÓMO CREAR UNA OBRA DE ARTE QUE SEA TAMBIÉN UN PROCESO EDUCATIVO?

La creación artística contemporánea provee modelos de pensamiento que son extraordinariamente ricos, elocuentes, precisos, eficaces y seductores para inspirar cualquier tarea o responsabilidad educativa. Si las artes han elaborado a lo largo de los siglos formas sofisticadas y depuradas de codificación sensorial y emocional, ¿por qué desaprovechar ése conocimiento que tenemos ahí, disponible para ser usado en la escuela o en el museo?, ¿por qué no hacer de la experiencia estética un elemento decisivo de la metodología de enseñanza?

COMENZAR EN LA OBRA

Las obras de arte tienen objetivos estéticos. El autor crea su obra artística de un modo inteligente; hay una coherencia orgánica en una obra de arte. Dicha coherencia procede de la asociación armónica de las cualidades estéticas que ordenan el contenido y configuran la obra. Incluso en los casos en que el artista busca la disonancia o la discordancia, hay un *cómo* peculiar a la obra. Comprender ése *cómo* es el primero de los objetivos. Identificarlo es la tarea fundamental, porque de ello dependerá el sentido y la estructura de nuestra metodología de enseñanza. El *cómo* de la obra de arte, actualizado en nuestra experiencia estética, es el germen metodológico que la pedagogía de las artes visuales debe aprovechar.

Obviamente, la experiencia estética ante una obra de arte contiene demasiados elementos mutables para considerarla única y permanente. Pero ello no es un obstáculo para un modelo metodológico, ya que todo lo que estamos enseñando no es solo un contenido,

sino una forma de relación con las artes visuales. La información fenoménica y sensorial, las asociaciones y referencias culturales, los conceptos artísticos y los conocimientos históricos, las emociones reveladoras y los aprendizajes fascinantes, la identificación personal y el enriquecimiento debido al uso de los lenguajes visuales, todo ello contribuye a que el participante aprenda a relacionarse visual y estéticamente con las imágenes artísticas.

CURRÍCULO VISUAL

En cualquier ámbito de la experiencia humana hay multitud de cosas que sólo pueden ser dichas visual, audible o corporalmente. En aquellos ámbitos en que se trata específicamente con imágenes, sonidos, gestos o movimientos, es posible pensar en una metodología de enseñanza que se exprese visual, musical o corporalmente.

En general, damos por hecho que un currículo es un documento escrito y que los materiales que lo conforman son, a su vez, documentos escritos. Damos por hecho que no es posible construir un currículo en otros medios o lenguajes que no sea el verbal. Estamos habituados a un lenguaje descriptivo, inexpresivo, preciso, neutro en un documento curricular y, sin embargo, el cuestionamiento de una teoría —incluso una teoría educativa— puede depender de la óptica, del encuadre, de la perspectiva o del enfoque. ¿Sería posible pensar en un documento curricular que exprese sentimientos, manifestaciones poéticas y valores estéticos, tenga condicionantes formales, y cualidades estéticas que condicionen su puesta en uso? ¿Podemos imaginar una evaluación educativa que se exprese en forma de escultura o de instalación?

LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA (MAE) EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las metodologías de enseñanza basadas en las artes visuales o Metodologías Artísticas de Enseñanza son propuestas educativas que en su diseño, implementación y evaluación incorporan conceptos y formas de trabajo habituales en las artes visuales. Se trata de proyectos artísticos directamente relacionados con la creación artística contemporánea, en especial con el arte de acción y participación, la *performance*, la instalación y el *happening* (Roldán Ramírez y Marín-Viadel, 2012).

El objetivo de las Metodologías Artísticas de Enseñanza es la creación artística como proceso y como resultado del aprendizaje. Lo característico de esta perspectiva metodológica es que para enseñar Educación Artística se crean imágenes o acciones artísticas. Lo que hace el alumnado en las clases de Educación Artísticas debe tener semejanza con lo que hacen los profesionales del arte en sus estudios y talleres. (Rubio Fernández, 2015 y 2018)

Las Metodologías Artísticas de Enseñanza son una metodología innovadora para organizar el aprendizaje artístico, tanto en las aulas de las escuelas como en los museos e instituciones artísticas. Buscamos una síntesis entre los métodos y sistemas de creación artística en el mundo profesional y las decisiones educativas del ámbito escolar. Deseamos transformar críticamente los roles tradicionalmente asignados a los artistas y al profesorado, al alumnado y al público y a las propias obras de arte en las escuelas y en los museos.

¿Cómo podemos transformar las escuelas y las instituciones artísticas para mejorar las actividades de aprendizaje artístico del alumnado y del público de los museos?

De acuerdo con la estética de la recepción, el elemento decisivo en el acto de la lectura de un texto (o imagen) es el lector (o el alum-

no o el visitante de un museo). Cada lector, en cada lectura, está reescribiendo el texto que lee; así mismo cada vez que un alumno escucha nuestra lección, o cada vez contempla una imagen que le mostramos en clase, nuestros alumnos están redibujando la imagen, mirándola de una forma singular e interesándose por ella de una manera nueva (Warning, 1989).

¿Cómo podemos expresar visualmente este proceso continuo de recreación de las obras de arte a través de la experiencia visual del alumnado o de los visitantes de un museo?



FIGURA 6.4. Autores (2014). *Arte para Aprender, a partir de un obra del pintor Joan Hernández Pijoan, n. 4*. Fotografía digital con una cita visual indirecta (Hernández Pijoan, 1984).

CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA (MAE)

1. Las MAE producen imágenes visuales especialmente pensadas para enseñar.
2. Las MAE son proyectos artísticos completos, cuyo resultado es tan importante como el proceso.
3. Las MAE son proyectos artísticos directamente relacionados con las formas de creación de los artistas contemporáneos, porque usan en la escuela (o en los museos) las estrategias de creación artística y los procesos de trabajo que los profesionales contemporáneos en creación artística ponen en práctica para crear sus obras, y, además, citan explícitamente estas relaciones.
4. Las MAE consiguen que el aula de Educación Artística se convierta en un taller artístico.
5. Las MAE implican que las imágenes creadas en el aula tienen calidad artística.
6. Las MAE proponen crear obras de arte en las escuelas, estudiando creativa y visualmente obras de arte.
7. Las MAE crean comunidades horizontales de aprendizaje entre profesorado, artistas, alumnado, investigadores, gestores y responsables de museos y centros culturales.

LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA EN EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO

Las metodologías artísticas de enseñanza pretenden superar la división tradicional entre mirar una obra de arte y hacer una obra de arte, proponiendo una equivalencia directa entre la imagen hecha por el artista profesional y la imagen creada por el

visitante. La comparación visual de las imágenes del museo y las creaciones realizadas por los espectadores puede ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

ARTE PARA APRENDER

¿Cómo podemos pasar desde el aprendizaje visual a la visualización del aprendizaje? ¿Cómo podemos crear una obra cuyo propósito principal es enseñar arte?

El proyecto Arte para Aprender, resultado de un acuerdo entre la Universidad de Granada (España) y el Museo de la Fundación CajaGranada, es un ejemplo de metodología artística de enseñanza en el museo. Desde 2012, cada año se organiza una exposición temporal de unos dos meses de duración (<https://www.arteparaaprender.org/>). En cada exposición se escogen aproximadamente unas diez obras de arte de la Colección de Arte Contemporáneo de la Fundación CajaGranada y a partir de ellas los visitantes crean nuevas imágenes en respuesta a esas obras de arte. Las obras de arte originales y las imágenes creadas por los visitantes se exhiben unas junto a otras. Estas instalaciones se diseñan específicamente como una metodología didáctica para aprender arte. Cuando el público crea arte en respuesta a la obra, los encuentros estéticos son directos: imagen con imagen.

La selección final de las obras de arte y de las propuestas de intervención se decide tras sucesivos debates entre el grupo de artistas, maestros de diferentes niveles educativos, investigadores, estudiantes graduados y profesionales del museo.

En este capítulo mostramos la intervención realizada en el año 2014 a partir de un grabado del artista español Joan Hernández Pijoan (1984). Este grabado es representativo de una manera de resol-

ver un paisaje en pintura que se inspira en los bocetos de un estudio arquitectónico o en los cuadernos de campo de una investigación naturalista. La figura del árbol está acotada, indicando algunas de sus dimensiones. El análisis del color y de la luminosidad de la figura se establece a través de escalas de color y degradados de grises, acompañados de indicaciones escritas con números y referencias cromáticas. Se pone el énfasis en el estudio analítico de algunas de las cualidades visuales del paisaje para superar las tópicas convenciones de este tradicional género pictórico. El grabado acentúa las características del proceso de resolución del problema y propone como imagen definida una conjunción de códigos de representación: unos más fijos, como el árbol, y otros más abstractos, como las gamas de color.

A un lado y otro del grabado original se colocaron, en vertical, dos mallas metálicas de las que se usan para cercar zonas ajardinadas o trozos de huerta recién plantados. La rejilla cuadrada de la malla metálica, delimitaba las pequeñas superficies sobre las que cada visitante tenía que desarrollar su propia gama de diferentes matices de verde. El público tenía a su disposición una gran variedad de lápices de color verde, desde los casi amarillos hasta los intensamente oscuros. Podía usarse un solo lápiz para rellenar cada cuadradito o bien mezclar varios lápices diferentes para conseguir el equilibrio cromático que cada persona deseara obtener, a partir de la obra de Hernández Pijoan.



FIGURA 6.5. Autores (2014). *Arte para Aprender, a partir de un obra del pintor Joan Hernández Pijoan, n. 5*. Fotografía con una cita visual indirecta (Hernández Pijoan, 1984).

ACTIVIDADES RECOMENDADAS

1. Encontrar obras de arte que representen temas y problemas educativos, ya sean grabados, pinturas, fotografías o películas cinematográficas. Por ejemplo, el grabado *¿Si sabrá más el discípulo?* de Goya (1797-1799), la obra del fotógrafo iraní Abbas Attar (2010) sobre las escuelas para niños refugiados en el Tíbet, o la película *Los olvidados* de Luis Buñuel (1950).
2. Combinando diferentes técnicas de creación de imágenes, fotografía, collage, dibujo, crear metáforas visuales sobre temas o problemas educativos.
3. Diseñar una acción artístico-educativa para el aula a partir de una obra de arte contemporáneo que sea accesible para la población donde está situada la escuela.

REFERENCIAS

- ABBAS, A. (2010). *India. Himashal Pradesh State. Dharamsala. Tibetan Children Village school for refugees. Elementary school pupils learn to write Tibetan characters*. [India. Estado de Himashal Pradesh. Dharamsala. Escuela rural tibetana para niños refugiados. Estudiantes de la escuela elemental aprenden a escribir el alfabeto tibetano]. Fotografía en blanco y negro. <http://pro.magnumphotos.com/Asset/-2TYRYDBOA09B.html>
- ANTÚNEZ DEL CERRO, N.; ÁVILA VALDÉS, N. Y ZAPATERO GUILLÉN, D. (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Eneida.
- BAMFORD, A. (2009). *El factor ¡wuau!: el papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- BUÑUEL, L. (Director). (1950). *Los olvidados*. Película cinematográfica, 88 minutos. México: Ultramar Films
- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu.
- GOYA, F. (1797-1799). *¿Si sabrá más el discípulo?* Aguafuerte, Aguatinta bruñida sobre papel verjurado, ahuesado, 263 × 201 mm. Madrid: Museo del Prado. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/si-sabra-mas-el-discipulo/dc60d357-86a6-4871-b646-e2c095dac2cf>

- HERNÁNDEZ PIJUAN, J. (1984). *Dos pins* [Dos pinos]. Litografía sobre papel, 75 × 54 cm. Granada: Colección de Arte Contemporáneo Fundación CajaGranada. <https://www.arteparaaprender.org/2014-fotoensayohernandezpijoan>
- MORENO, A. (Comisaria). (2017). *Lección de arte*. Museo Nacional Thyssen Bornemisza.
- READ, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós.
- ROLDÁN RAMÍREZ, J. Y MARÍN VIADEL, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- RUBIO FERNÁNDEZ, A. (2015). Metodologías Artísticas de Enseñanza. Un enfoque escultórico para la educación artística. En *II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2015*. <http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1223>
- (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*, [S.l.], n. 3, p. 67-79. <https://polipapers.upv.es/index.php/aniav/article/view/10116>. DOI:<https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>.
- SCHILLER, F. (s. f.). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo. http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf
- WARNING, R. (ed.). (1989). *Estética de la Recepción*. Visor.

Evaluación del aprendizaje artístico

Ricardo Marín Viadel
Universidad de Granada (España)

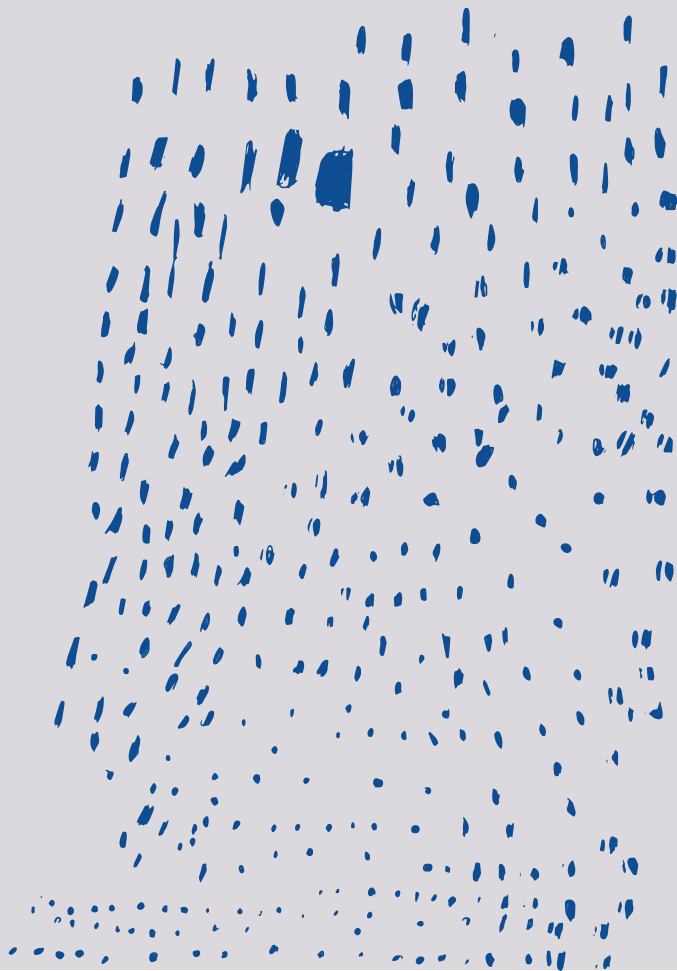




FIGURA 7.1. Alejandro, 5 años (2015) Cuatro dibujos libres. Rotuladores sobre papel impreso. 21 × 29,7 cm, cada uno.

El mismo niño ha realizado cuatro versiones sucesivas de la misma escena de lluvia, en diferentes días, durante el trimestre de invierno.

En tres de ellas se repiten las mismas figuras: nubes, lluvia, casa y muñeco de nieve. En la tercera, en lugar de la casa hay un carretera, llena de charcos de agua, por la que circula un auto.

En todos los casos el dibujo del niño se ha adaptado claramente a los elementos que venían impresos en el papel: el título de la actividad *Dibujo libre* y siete sofisticados copos de nieve de varios tamaños en la parte superior derecha de la hoja de papel. No es fácil comprender qué sentido pueden tener estos elementos impresos en un dibujo libre.

En cada dibujo hay sutiles variaciones en el tamaño y el modo de dibujar la figura humana y en el ritmo de la línea cerrada que conforma las nubes.

En el dibujo de arriba derecha hay un sol, un arco iris y una flor, en el de abajo derecha hay copos de nieve, que son tan copiosos que apenas han dejado lugar para la pequeña chimenea de la que sale humo, como en los dos dibujos de la parte superior.

Estos cuatro dibujos no son muy elaborados, no tienen muchos detalles, porque el niño ha decidido resolver muy sintéticamente tanto cada uno de los elementos como el conjunto general de la escena.

Tanto la observación atenta a cada uno de los detalles y cualidades de los dibujos, junto con la observación de cada estudiante individualmente, son necesarias para la valoración de su aprendizaje artístico.



FIGURA 7.2. María, 5 años (2015) [Dibujo para colorear. Camión de bomberos] Lápices de colores sobre papel impreso. 21 × 29,7 cm.

Hay muchos modos de trabajar en educación artística sobre imágenes impresas a partir de las cuales el alumnado tiene que hacer algún tipo de intervención. Una de las más frecuentes son los dibujos para colorear. Al alumnado suele gustarle esta actividad. Pero, aunque se usen colores y pinturas esta actividad poco o nada tiene que ver con la educación artística. Generalmente los dibujos impresos para uso escolar adolecen de una escasa o nula calidad artística y no son adecuados para desarrollar la creatividad.

EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES CONVENIENTE Y NECESARIO EVALUAR

Debido a que la educación artística, en general, no es considerada de gran importancia en el currículum escolar, tampoco se considera importante dedicar especial atención a la evaluación de los aprendizajes artísticos. La tendencia general es ser muy benevolente con las calificaciones que se ponen en esta asignatura. La mayoría del alumnado obtiene buenas notas y todo el mundo parece estar contento.



FIGURA 7.3. Anónimo (s. f.) [Sin título] Hilos de colores y pintura sobre papel impreso agujereado montado sobre cartón. Programa educativo de la galería Saatchi de Londres en julio de 2014.

Este modo de intervenir una imagen impresa es una forma de apropiación contemporánea. Se busca descubrir una nueva imagen partiendo de otra. No se trata ni de repetir ni de completar la imagen preestablecida ni de rellenarla de color, sino de transformar su significado comprendiendo que las imágenes de la cultura contemporánea son productos que constantemente están sujetas a su continua relectura.

Esta situación provoca un círculo vicioso que es desastroso para la educación artística. Como no es importante, no se le presta atención ni a la evaluación ni a las calificaciones lo cual redundará en ahondar su desprestigio escolar, que no hace sino reproducir en la escuela la desconsideración social de las artes como un factor fundamental del desarrollo personal y social sin criterios de valor. Todo ello unido a la equivocada idea de que lo valioso en artes depende únicamente del gusto personal y subjetivo y que por lo tanto es imposible sostener un criterio de calidad general. Ello conduce a la situación de desprestigio y desinterés por la evaluación del aprendizaje artístico.

La correcta evaluación del aprendizaje artístico es necesaria tanto para mejorar los aprendizajes del alumnado, como para aumentar la calidad de la enseñanza y para optimizar los proyectos artísticos de intervención social. Un proceso sistemático de evaluación logrará, que cada alumno valore más sus creaciones artísticas y por consiguiente se sienta más motivado para esforzarse en la creación de imágenes y objetos. En segundo lugar, la evaluación sirve al profesorado para conocer cómo puede mejorar sus proyectos y métodos de enseñanza. En tercer lugar, la evaluación sirve para que los proyectos artísticos que organicemos en la comunidad impliquen a un mayor número de personas y tengan un impacto social más profundo.

Evaluar es una actividad compleja y delicada que implica observar con atención a cada alumno o participante, comprender en profundidad los procesos de aprendizaje y transformación personal, apreciar el interés, el mérito y la calidad de las imágenes y objetos que se han creado, valorar el esfuerzo personal y la creatividad de los resultados, y, en el caso del sistema escolar, calificar de acuerdo con la normativa oficial establecida para cada curso.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUAR Y CALIFICAR

A menudo se confunde la evaluación con poner notas o calificaciones, pero esto es una simplificación errónea. Evaluar significa aplicar todo un amplio conjunto de diversos procesos, tales como observación personalizada, seguimiento, comparación, diálogo, interpretación, etc., que son complementarios entre sí. El propósito de la evaluación es que cada alumno y alumna conozca qué es lo que ha hecho correctamente y en qué ha fallado, para que pueda seguir aprendiendo más acertadamente en el futuro. La evaluación sirve para que

cada profesor y profesora detecten con claridad qué han hecho bien y en qué han fallado para que la próxima actividad en la asignatura de Educación Artística funcione mejor.

Las notas o calificaciones son los números (generalmente entre 0 y 10), las letras (habitualmente desde la *A* hasta la *F*), o las palabras (tales como *sobresaliente*, *notable*, *aprobado*, *suspense*), que están oficialmente establecidas en cada nivel del sistema educativo de cada país. Las calificaciones constan en el expediente académico del alumnado, con el propósito de que se le concedan los títulos oficiales correspondientes (graduado escolar, bachiller, diplomado, licenciado, maestría, doctorado) y también como criterio para concederle o denegarle becas o contratos de trabajo. Las calificaciones son el reducidísimo resumen oficial en el que se sintetiza todo el proceso de evaluación del aprendizaje.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

La asignatura de Educación Artística es un espacio escolar que suele resultar lúdico y creativo, agradable y relajado; pero, en la evaluación, el profesor o profesora tiene que actuar como un juez, y esto no siempre resulta atractivo. Podemos resolver la situación otorgándole a todo el alumnado la máxima calificación, pero si hacemos esto es evidente que no estamos siendo justos, porque algunos se han esforzado más que otros y porque algunos resultados son mejores que otros, por tanto, no deberíamos igualarlos. Podemos optar por ser rigurosos y proponer un examen con criterios estrictos y homogéneos, pero entonces sentimos que esto es demasiado rígido e implacable y totalmente desconectado de las actividades habituales en la asignatura. Podemos querer dedicarle todo el tiempo necesario a dialogar con cada alumno sobre cada uno de sus dibujos y ejerci-



FIGURA 7.4. Autor. (2015) *Caras en placas de gomaespuma azul*. Fotografía.

A la salida de su visita a una exposición de arte contemporáneo, un grupo de escolares, de siete y ocho años de edad, tenían a su disposición un montón de trozos de gomaespuma azul para jugar con ellos, amontonarlos, ordenarlos o distribuirlos como les pareciera oportuno. Una niña comenzó a dibujar una cara en uno de los trozos, arrancando con los dedos trozos de gomaespuma y pegando la cara en la puerta del edificio. Algunos de sus compañeros la imitaron. Estas cabezas evidencian un concepto muy pobre de la creación tridimensional, demasiado parecido al concepto de dibujo en un plano y no responden al objetivo propuesto en la actividad.

cios, pero entonces nos vemos desbordados por la falta de tiempo. ¿Cómo resolver la tensión entre respetar las cualidades propias de las actividades creativas en Educación Artística y la rígida homogeneidad clasificatoria del sistema escolar? ¿Hay normas para evaluar la calidad artística de un dibujo? ¿La calidad artística no depende más de dones naturales que del esfuerzo personal por aprender?

Muchas de las actitudes, tópicos y prejuicios sociales sobre el arte se reproducen fácilmente en la escuela. En el arte parece que no hay criterios objetivos de calidad sino que todo depende de gustos,



FIGURA 7.5. Rut, 8 años (2012) [Cabeza con sombrero] Madera, pintura blanca, trozo de papel azul, rotulador negro y clavo. $17 \times 14 \times 9,5$ cm.

La niña utilizó tres tacos de madera de los que su padre usa para encender el fuego. El inferior tenía un corte que le dio la idea de una cara. Ella pegó los tres trozos de madera y dibujó el ojo y el agujero de la nariz para completar su escultura. La coherencia de los volúmenes y lo acertado de la expresión del ojo, conseguida con el clavo negro que representa la pupila, logran un resultado excepcionalmente creativo. Ella demuestra una concepción completa del volumen tridimensional porque ha señalado en la parte frontal de la cara dos pequeños puntitos negros, para representar la nariz.

modas, pareceres y apreciaciones personales, y también de especulaciones financieras en el mercado del arte. ¿Cómo es posible que tantos artistas hayan malvivido a duras penas y después de su muerte sus cuadros o esculturas hayan alcanzado precios astronómicos? Cada persona gusta y disfruta de ciertas cosas y sus preferencias no tienen por qué coincidir con las de otras personas. Si en arte no hay criterios, ¿cómo evaluar la Educación Artística?, ¿según los gustos del profesorado?, ¿según lo que dice cada alumno que le gusta?, ¿es posible evaluar la creatividad? Las respuestas que demos a estas pre-

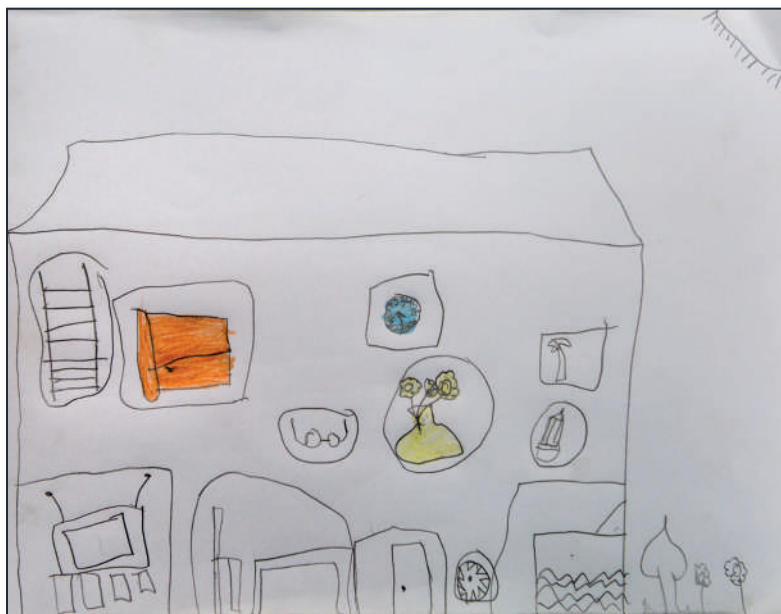


FIGURA 7.6. Evelin, 6 años (2017) *Las cosas que hay en mi casa*. Lápiz grafito y lápices de colores sobre papel, 21 × 29.7 cm.

Este dibujo y el de la página siguiente son dos ejemplos de un mismo ejercicio. Se tomaron como referencia los dibujos y pinturas del artista y educador artístico uruguayo Joaquín Torres García (1932). Cada estudiante dibujó su propia casa con las cosas que hay dentro. La mayoría dibujaron solamente la casa, pero Evelin dibujó también el sol en la esquina superior derecha y, en la inferior, las flores y árboles que rodean su casa. Los objetos están distribuidos por todo el espacio y rodeados por un círculo o un rectángulo, a la manera de los dibujos constructivos de Torres García.

guntas influyen decisivamente en nuestro enfoque de la evaluación en Educación Artística.

En las artes visuales y en el aprendizaje artístico hay conocimientos y criterios de calidad que tienen un grado de objetividad y complejidad semejante al de otras disciplinas humanas. Por ejemplo, algunas conductas son legales en unos países e ilegales en otros, ¿significa esto que la justicia es subjetiva? En 1994 desaparecieron



FIGURA 7.7. Linda, 7 años (2017). *Las cosas que hay en mi casa*. Lápiz grafito y lápices de colores sobre papel, 21 × 29.7 cm.

En este y en el dibujo anterior están representados los mismos objetos: la puerta, la televisión, una escalera, una mesa rodeada de sillas, un lápiz, un reloj, una pelota, un martillo, un cuadro, unas gafas, y también un perro y el auto de papá. Las semejanzas son muchas debido a que ambas alumnas tienen casi la misma edad y están en el mismo curso pero es importante apreciar las diferencias. Por ejemplo, en este dibujo las sillas son tres líneas rectas pero vemos toda la superficie de la mesa, en el dibujo anterior, tanto la silla como la mesa están representadas de perfil con una línea doble.

del abecedario español las letras *ch* y *ll*; formas incorrectas hasta 2014 como *toballa* para *toalla* o *almóndiga* para *albóndiga* son actualmente correctas; la letra *y* hay que llamarla *ye* y no *i griega*, ¿deducimos de estos cambios que hace la Academia de la Lengua que no es posible enseñar ortografía en la escuela? Las sociedades, culturas y, por lo tanto, también el arte cambian y se transforman constantemente, coexistiendo modos muy variados de organizar la vida individual y colectiva. Esto no significa que no exista ningún

criterio, ni tampoco que cualquier conducta tenga el mismo valor personal o social. Precisamente algunos de los aprendizajes fundamentales que tenemos que lograr en la escuela son la adaptación a los cambios, la aceptación de la complejidad y la valoración de la diversidad. La Educación Artística es una asignatura ideal para estos objetivos, porque las intenciones y las formas con las que creamos imágenes y objetos los seres humanos cambian, son complejas y enormemente diferentes entre las distintas culturas y grupos sociales.

EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO HAY NORMAS UNÍVOCAS, SINO EXPERTOS Y CRITERIOS CONSENSUADOS

La mayoría de los ejercicios y actividades en Educación Artística no se pueden evaluar respecto a una norma social establecida o un hecho demostrado, tal y como sucede con las faltas de ortografía; con las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones; con los nombres y fechas históricas o con las partes de la anatomía del cuerpo humano.

La calidad artística se evalúa mediante el juicio razonado de un conjunto de personas expertas. Así funciona en el ámbito profesional: la selección de las obras que forman parte de un museo de arte, los premios en cine o en literatura o en pintura y diseño los decide un jurado compuesto por varias personas. Cuanto más prestigiosas y expertas son las personas que forman parte de ese jurado o esa institución, mayor crédito general se suele conceder a sus decisiones, aunque éstas nunca están exentas de polémica: las películas cinematográficas galardonadas con los Premios Óscar no siempre son las de mayor calidad cinematográfica, las novelas de mayor éxito en ventas no son las más reconocidas por su calidad literaria; y viceversa, algunas obras de arte de gran influencia en épocas posteriores no tuvieron un reconocimiento inmediato.

Pero en la escuela ni disponemos de un tiempo prolongado para tomar decisiones sobre la calidad de los ejercicios del alumnado, ni tampoco se suele recurrir a jurados compuestos por varias personas, salvo en situaciones excepcionales. En la escuela es el profesor o profesora la responsable de la evaluación del aprendizaje artístico y su criterio se convierte en el principal elemento del proceso de evaluación.

¿PARA QUIÉN Y PARA QUÉ SE EVALÚA EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO?

Para el alumnado, la evaluación de sus procesos creativos, de las imágenes y objetos que ha hecho es un factor motivador decisivo. Además de las comparaciones constantes que hacen los alumnos entre sí de sus propios dibujos, lo que les pueda decir el profesor sobre sus obras es el juicio en el que más van a confiar.

La principal finalidad de esta valoración es que cada alumno llegue a comprender mejor las imágenes que hace, y sobre todo cómo debería seguir aprendiendo en el futuro a mejorar la calidad de sus imágenes.

Para el profesorado, la evaluación de las actividades y ejercicios artísticos que propone a su alumnado es decisiva para conocer mejor cómo funcionan sus clases. Si no se evalúa críticamente la eficacia de cada uno de los ejercicios, es muy difícil adoptar las decisiones que mejorarán la calidad de nuestras asignaturas de Educación Artística. Para el centro escolar, la evaluación del proyecto educativo en artes visuales facilitará la adecuada secuenciación de los contenidos entre los diferentes cursos, evitará aburridas repeticiones de conceptos y técnicas, mejorará la adaptación de cada ejercicio a las edades del alumnado y optimizará el aprovechamiento de los recursos patrimoniales del entorno.

El proceso de evaluación de la Educación Artística es continuo, porque atendemos a los procesos tanto como a los resultados; es holístico, porque consideramos de forma global el conjunto de imágenes y objetos; es flexible, porque equilibramos diversos criterios; es contextualizado respecto al entorno y al grupo; y es individualizado, porque nos fijamos en cada persona.

PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En Educación Artística pueden hacerse exámenes en un formato convencional, por ejemplo sobre los conceptos y vocabulario específico de la materia (¿qué es proporción?, ¿cuáles son los colores primarios?, ¿qué es textura?, ¿qué es simetría?, ¿cómo se relaciona el enfoque con la profundidad de campo?, ¿qué es un capitel?, etc.); sobre historia del arte (¿cuáles son las características y obras principales del arte maya, o del barroco, o de la escultura abstracta?, etc.); sobre conceptos estéticos (¿qué diferencias y qué semejanzas hay entre belleza natural y obras de arte?, ¿cuáles son las características de la experiencia estética?, etc.); sobre técnicas y materiales (describir la técnica del óleo, del bronce, de la cerámica, etc.) y así sucesivamente. Pero este no es el procedimiento más habitual ni característico de la asignatura de Educación Artística, porque no garantiza una evaluación adecuada de sus aprendizajes propios. Aunque este tipo de preguntas más convencionales son más fáciles de corregir y de calificar.

A diferencia de otras asignaturas del currículum escolar el procedimiento habitual de evaluación en Educación Artística no son los exámenes, sino la carpeta de trabajos de cada estudiante. El rasgo distintivo de la evaluación en Educación Artística es que es



FIGURA 7.8. Juan, 5 años (2015) *Seis figuras humanas. Fragmentos Lápiz grafito sobre papel. Medidas variables de cada trozo de papel.*

Estas figuras humanas son las que ha ido dibujando un mismo niño en diferentes ejercicios a lo largo de varios meses. Algunas las dibujó aisladas y otras formaban parte de una escena con otros elementos. Poniéndolas juntas es más fácil valorar los rasgos característicos de la forma de dibujar de un mismo niño y descubrir sus pautas de evolución gráfica. Todas las figuras mantienen los mismos elementos estructurales (cabeza, cuerpo, piernas y pies) pero presentan importantes variaciones en la forma del pelo o en la ausencia o presencia de brazos para caracterizar a diferentes personas o acciones. A partir de estas variaciones se puede entablar un diálogo evaluativo con el niño.



FIGURA 7.9. Miriam, 13 años (2017) *Dibujo en mi libro de dibujo*. (Detalle) Lápiz grafito sobre papel, 29.7 × 21 cm.

Los dibujos de esta página y la siguiente están hechos sobre hojas sueltas de manuales de artes plásticas para la escuela secundaria. En las páginas de estos libros hay abundantes ilustraciones color. Se pidió al alumnado que dibujara directamente sobre estas páginas, teniendo en cuenta las imágenes impresas. Miriam decidió copiar la máscara de la fotografía. Ajustó aproximadamente el tamaño pero no la forma general ovoide, ni las proporciones de cada rasgo, ni tampoco al ángulo de la fotografía, ligeramente desviado de la posición frontal. Los principales detalles son claramente reconocibles pero el resultado es algo tosco.

fundamentalmente visual. De forma semejante a como sucede en el mundo profesional, en el que los artistas presentan de forma pública en una exposición sus dibujos, fotografías, pinturas, esculturas, vídeos y películas, en la escuela el modo habitual de evaluar el aprendizaje de cada alumno o alumna es a partir del conjunto de las imágenes visuales y objetos que ha creado en clase.

En Educación Artística, en la mayoría de los casos, los ejercicios son de respuestas abiertas. No hay un único dibujo o fotografía



FIGURA 7.10. Elisa, 14 años (2017) *Dibujo en mi libro de dibujo*. (Detalle) Bolígrafo azul sobre papel, 29,7 × 21 cm.

Elisa completó su dibujo de forma mucho más congruente con la imagen de la que partía. Los elementos que añadió al dibujo original están dibujados con cierta torpeza teniendo en cuenta su edad porque la flor, el conejo, la regadera arrojando agua, algunas hojas y una carita sonriente, son muy esquemáticos y responden al icono más habitual para dibujar esas cosas. A pesar de ello el resultado final es delicioso, porque hay una correspondencia entre el ritmo y composición de la imagen original y la intervención hecha por la alumna.

que sea la respuesta correcta como dibujar o fotografiar un árbol o una persona, sino que, todo lo contrario, lo que buscamos es que cada uno de los dibujos o fotografías o diseños que haya hecho cada persona sea único y diferente. A diferencia de los exámenes habituales en los que muchos estudiantes dan la misma respuesta a una pregunta y todas están bien porque todas son idénticas, en Educación Artística, justo a la inversa, consideramos que son respuestas correctas las imágenes que son diferentes entre sí, porque cada una

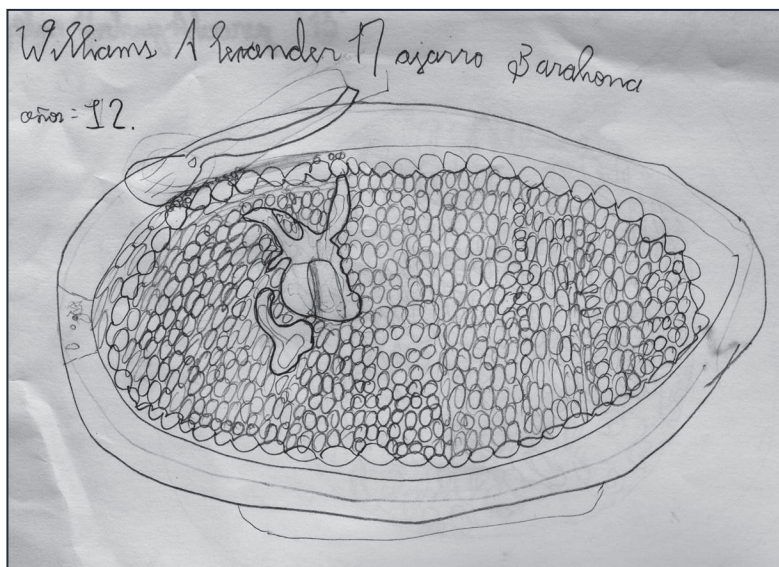


FIGURA 7.11. Williams, 12 años (2017) *El desayuno*. Lápiz grafito sobre papel, 21 × 29.7 cm.

El dibujo de ésta página y la siguiente son dibujos del natural. Antes de comerse el desayuno se pidió al alumnado que dibujara su plato de frijoles con queso. Williams se fijó en el aspecto elipsoidal de su plato visto desde cierta distancia, lo que le permitía observar tanto la parte de arriba como la de abajo. Centró su atención en cómo llenar la superficie del interior del plato con los pequeños frijoles. Dibujó muchos más frijoles de los que realmente podía haber en el plato y destacó las formas abstractas de la mantequilla. Resulta llamativo el ritmo de sucesivas franjas verticales compuestas de pequeños círculos con los que rellenó la superficie. A la cuchara, que consideró un elemento secundario, le dio un tamaño muy reducido.

de ellas responde a la personalidad y originalidad de cada uno de los alumnos y alumnas.

Los criterios de evaluación de un proyecto educativo o social de artes visuales dependen de los objetivos específicos que hayamos establecido. Generalmente los objetivos en Educación Artística son muy ambiciosos: crear imágenes originales, sinceras y emocionantes que nos hagan evolucionar como personas y que transformen la comunidad. Podríamos proponer objetivos más concretos y sencili-

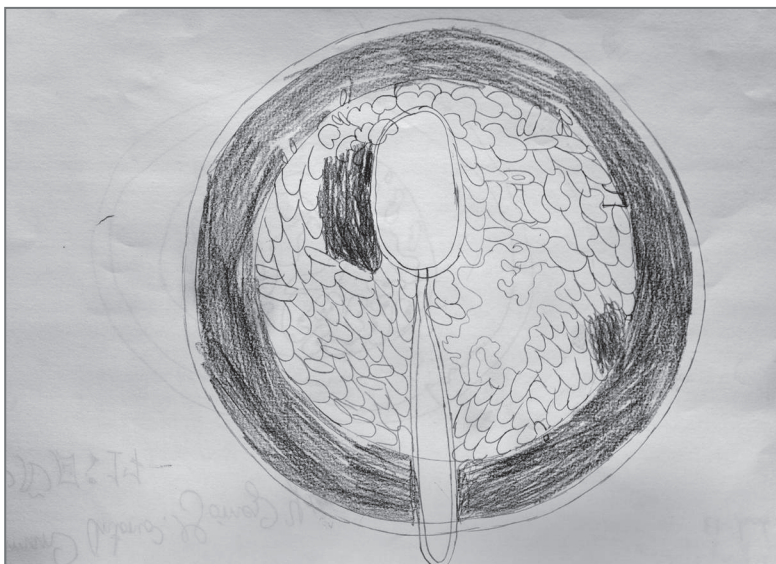


FIGURA 7.12. Antonio, 16 años (2017) El desayuno. Lápiz grafito sobre papel, 21 × 29.7 cm.

Antonio ha preferido una visión más plana. Vemos el plato exactamente desde arriba imponiéndose una forma casi perfectamente circular. También la cuchara, que ha dibujado con una doble línea para señalar su perfil, la vemos perfectamente desde arriba, en vertical. Lo más destacable es el uso del negro para reforzar la circularidad del plato y también para la sombra de cuchara. Los frijoles han sido dibujados con un ritmo concéntrico desde la parte superior hasta la inferior, rodeando simétricamente el eje vertical que marca la cuchara. En la calidad de este dibujo son decisivas la superposición del mango de la cuchara sobre el plato y la sugerencia de profundidad que produce el color negro.

llos: saber trazar un pentágono regular, saber aumentar el contraste de una fotografía, conocer el nombre del autor o autora de una importante obra de arte, y así sucesivamente. Pero comprobar que el alumnado únicamente conoce o sabe resolver este tipo de tareas tan concretas nos sabe a poco. En Educación Artística preferimos valorar de una manera globalizada la calidad del conjunto de imágenes y objetos que cada alumno y el grupo han creado.

LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios más frecuentes para las obras visuales que ha realizado el alumnado son ocho:

- Creatividad y originalidad de las imágenes y objetos.
- Elaboración y complejidad de las obras.
- Uso correcto de los instrumentos y adecuación de las técnicas y materiales que ha utilizado.
- Dominio del espacio, color, proporción, textura, composición y ritmo.
- Coherencia del proceso con el resultado.
- Sensibilidad artística y equilibrio del conjunto de las obras.
- Implicación y participación en las actividades artísticas de su escuela y de su comunidad.
- Calidad artística.

Los criterios de evaluación de la calidad de un programa escolar de Educación Artística son:

- La mayoría del alumnado ha alcanzado los máximos aprendizajes.
- Las actividades y ejercicios se han adecuados a las características del grupo de alumnos.
- Adecuación de tiempos, materiales, instalaciones y recursos.
- El proyecto es coherente con las tendencias internacionales.
- Aporta nuevas ideas al grupo profesional de educadores de Arte.
- Repercute en otras materias del currículum.
- Ha conectado la escuela con la comunidad.

Los criterios de evaluación de un proyecto artístico comunitario, habitualmente, son:

- Logra la participación sostenida de un número amplio de personas, evitando los abandonos.
- Se ha adaptado a las personas y a la comunidad.
- Consigue un impacto en el contexto, por la cantidad de personas que involucra y a las que llega.
- Ha mejorado la calidad de la vida social de la comunidad.
- Es respetuoso con el patrimonio material e inmaterial, así como con las tradiciones de la comunidad.
- La comunidad hace suyo el proyecto, lo reconoce, y se reconoce en él.

¿CÓMO HABLAR CON EL ALUMNADO DE SUS DIBUJOS?

Lo decisivo en la evaluación del aprendizaje artístico no es tanto clasificar a cada uno de los alumnos y alumnas en su calificación final, sino lograr que cada uno sea capaz de seguir aprendiendo más y cada vez de forma más autónoma en artes visuales. Para ello es imprescindible dialogar individual y colectivamente con el alumnado de Educación Artística, o con el grupo de personas que ha participado en un proyecto artístico comunitario, sobre las imágenes y objetos que han creado. Combinar estos dos momentos, el personal y el grupal, es necesario para lograr tanto una atención individualizada como una atmósfera de grupo en el proyecto artístico que han desarrollado conjuntamente, facilitando las interrelaciones creativas entre cada uno de los participantes. Todo el alumnado o todas las personas implicadas conocen lo que están haciendo los demás y esto se aprovecha para mejorar el aprendizaje y la implicación de cada uno en particular.

El diálogo evaluativo con el alumnado es importante, principalmente porque es intensamente motivador. Muchas veces el alumno considera que en la escuela no es importante dibujar, fotografiar o

diseñar un objeto. Socialmente se le da mayor interés a los ejercicios de matemáticas o de lengua extranjera y esta actitud la interioriza también el alumno. Por lo tanto, hacerle evidente lo meritorio de haber completado esas imágenes, la inventiva y esfuerzo que representan y lo acertado de las decisiones visuales que ha adoptado, todo ello, reforzará su valoración positiva hacia la creación de imágenes y objetos.

El diálogo evaluativo se desarrolla en tres fases. La primera es la observación atenta y comprensión en profundidad de las imágenes que ha realizado el alumno. El profesorado debe comprender e interpretar en las obras del alumno cuáles son sus principales intereses y qué decisiones y razonamientos visuales ha ido tomando, para destacar los elementos más personales y mejor logrados en esas obras, así como las partes más deficientes o confusas. La segunda fase es la de autorreflexión conversada. No se trata de pedir que el alumno explique sus imágenes, sino más bien, como sucede en la técnica de la foto-provocación [*photo elicitation*], de establecer un diálogo a partir de esas imágenes y objetos. En esta conversación jugarán un papel decisivo cinco grupos de imágenes, entre las cuales se establecerán multitud de vínculos e interrelaciones:

- El conjunto de las imágenes y objetos que ha hecho el propio alumno, en las que se evidenciará su desarrollo o evolución personal; comprobaremos su motivación y sus progresos respecto a su propio desarrollo personal, así como sus preocupaciones e intereses más recurrentes.
- Las imágenes que han hecho sus compañeras y compañeros de clase y que nos servirán de referencia directa, porque han sido resueltas en las mismas condiciones y contextos;
- Las imágenes y elementos de su entorno cotidiano, que en muchas ocasiones aparecerán representadas de forma explícita en las

obras del alumno (familiares, amigos, personajes, edificios, anuncios publicitarios, etc.);

- Las imágenes hegemónicas de los principales medios de comunicación de masas (sin olvidar tampoco los propios modelos visuales escolares), porque son las que más están influyendo directamente en las que crea cada estudiante;
- Las obras de arte que han hecho los artistas y profesionales de las artes visuales, que son el referente profesional del conocimiento artístico. Con especial interés hay que buscar las obras de profesionales y artistas contemporáneos que tengan directamente relación con los intereses y estilo de las obras del estudiante: ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?, ¿ha llegado el profesional a un resultado mejor únicamente porque le ha dedicado más tiempo o porque tiene mejores instrumentos o porque ha tenido ayuda de otros profesionales?, ¿qué puede aprender el estudiante para sus dibujos de las obras de los profesionales contemporáneos?

La tercera y última fase del diálogo evaluativo tiene la función de indicar clara y concisamente cómo continuar trabajando para mejorar la calidad de las imágenes y objetos que ha hecho el alumno o alumna: ¿Qué aspectos son los más creativos y logrados de su trabajo y que, por lo tanto, son los que hay que desarrollar intensamente en el futuro?, ¿qué referencias visuales serían las más adecuadas para reforzar sus mejores logros o para sugerir nuevas perspectivas?

En el diálogo evaluativo se ponen en juego, de forma muy flexible, un conjunto de criterios de evaluación, que pueden organizarse en tres grupos:

- Primero, los criterios relativos a intenciones y valores personales: ¿por qué has querido hacer esas imágenes?, ¿cómo estás implicado personalmente en ellas?, ¿has puesto todo tu esfuerzo o simplemente las has resuelto por obligación o por compromiso?, ¿te has



FIGURA 7.13. Kristelle, 6 años (2017) *Casa, figuras, un árbol y dos corazones*. Arcilla seca, grafito y lápices de color sobre papel, 21 × 29.7 cm.

Los dibujos de esta página y la siguiente corresponden a un ejercicio de dibujo que comenzaba manchando el papel con un pedacito de arcilla seca. El día anterior habían usado arcilla para modelar y al final de la clase quedaron pequeños trocitos que al secarse sirven para dibujar. Kristelle ha dibujado encima de las manchas de color rojizo, apenas sin tener en cuenta los trazos que había hecho con arcilla, pero esta superposición de dibujos resulta muy interesante. La combinación de dos técnicas en un mismo dibujo, muchas veces, facilita estos sorprendentes resultados.

arriesgado?, ¿has sido sincero/a?, ¿te has divertido?, ¿qué piensas que has aprendido?

- Segundo, los criterios técnico-instrumentales: la adecuación de medios, instrumentos y fines, el uso correcto de materiales e instrumentos, el respetar las cualidades de cada material y hacer transparente y evidente el proceso de creación de las imágenes.
- Tercero, los valores estético-formales: la intensidad, fuerza y originalidad de las imágenes finales, la coherencia en el desarrollo

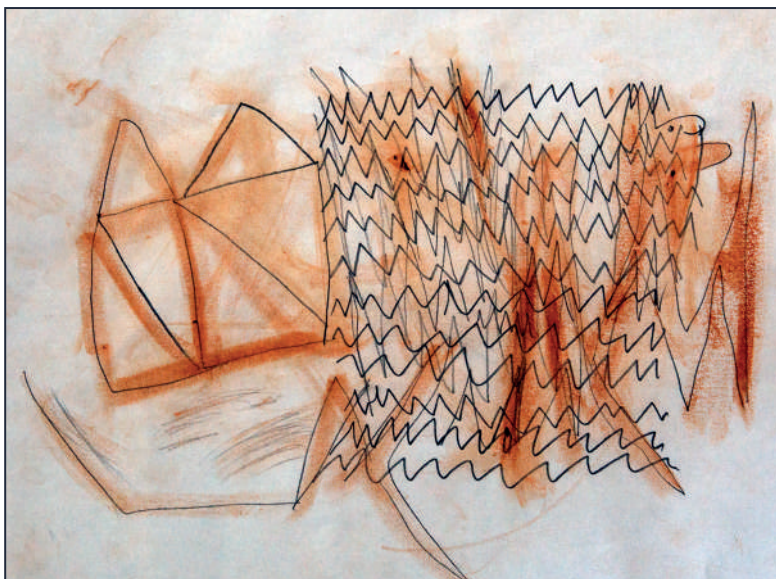


FIGURA 7.14. Katerin Yolani Beltrán Posadas, 9 años (2017) *Casa y tormenta*. Arcilla seca y grafito sobre papel, 21 × 29.7 cm.

La alumna ha aprovechado las manchas de arcilla para repasar con grafito las formas de las casas. Lo más interesante es que las manchas de arcilla de la parte derecha le han sugerido una superficie completamente llena de figuras y elementos abstractos, que ella ha reforzado superponiendo una serie tupida de líneas quebradas horizontales. De esta forma ha creado así paisaje fantástico de trazos vigorosos y ordenados con una gran fuerza plástica. Es sorprendente el perfecto equilibrio que ha conseguido entre los trazos rojizos y la superficie de líneas negras de grafito.

de los temas y problemas, el equilibrio y proporción del conjunto de las obras visuales que cada alumno y alumna han realizado a lo largo del curso escolar.

En las asignaturas de Educación Artística en el sistema educativo formal hay que evaluar y hay que calificar.

En los proyectos de Educación Artística en contextos sociales y comunitarios hay que evaluar, pero no tiene sentido calificar, porque

esto es únicamente un requisito del sistema escolar formal, pero no de otras instituciones culturales, comunitarias o sociales.

La evaluación individualizada de cada ejercicio y del conjunto del proceso de aprendizaje a lo largo del curso escolar que realicemos con cada alumna y alumno será una de las acciones que más influirá en sus futuros aprendizajes.

La evaluación es necesaria para que el profesor o profesora mejore sus métodos de enseñanza, la calidad de sus materiales educativos y su actividad diaria en cada clase.

La calificación que otorgamos a cada alumno en Educación Artística debe ser equitativa con los aprendizajes que ha logrado cada alumno respecto a sí mismo y en relación con los logros generales del grupo.

El gran educador artístico Elliot Eisner —según me ha contado personalmente el profesor Richard Siegesmund que fue alumno suyo— sentenció:

«Si no lee no le hemos enseñado a leer.»

Es decir, si el alumnado no ha desarrollado el hábito de la lectura, en realidad, no le hemos enseñado a leer. Enseñar a leer no es únicamente lograr que el alumno deletree las sílabas hasta pronunciar la palabra completa; es necesario lograr también que lea libros habitualmente. Del mismo modo, si una persona no participa activa y apasionadamente, a lo largo de su vida, en las actividades artísticas de su entorno es que no hemos conseguido enseñarle arte en la escuela. Este sería el principal objetivo y el principal criterio de evaluación de la Educación Artística.

ACTIVIDADES RECOMENDADAS

1. Reúna los dibujos, o pinturas, fotografías, vídeos o esculturas realizados por el alumnado de una misma clase o grupo (para que

sean personas de edades semejantes). Clasifique estas obras visuales por orden, desde el de mayor calidad hasta el de peor calidad, de acuerdo con los siguientes cuatro criterios: uno, creatividad (originalidad, fluidez, flexibilidad); dos, técnica (destreza en el uso de los materiales y de los instrumentos y aprovechamiento de sus posibilidades); tres, cualidades formales (espacio, color, ritmo, etc.); y cuatro, valoración global del resultado final.

2. De entre este grupo de dibujos, pinturas o fotografías seleccione los cinco mejores. Encuentre la relación entre estas imágenes y obras de arte contemporáneo, haciendo parejas de imágenes compuestas por un dibujo o pintura del alumnado y un dibujo o pintura de un artista profesional.
3. Localice en las páginas de cultura de la prensa electrónica de diferentes medios internacionales la crítica de una exposición de arte o de una película cinematográfica y seleccione los criterios de calidad que explícitamente aparecen mencionados.

REFERENCIAS

- EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- HARGREAVES, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Morata.
- TORRES GARCÍA, J. (1932). *Raison et nature* [Razón y naturaleza].
Libro manuscrito, tinta china sobre papel, |19,3 × 25,1 cm. Montevideo: Museo Torres García. <http://www.torresgarcia.org.uy/exposiciones/pasadas/geometria/catalogo-JTG-geometria-creacion-proporcion.pdf>



FIGURA 7.15. Autor (2021) *Un ejercicio inicial con plastilina blanca en el 4º curso de primaria en la escuela Santa Clara de ACOES*. Serie muestra compuesta por, seis piezas efímeras de plastilina, $8 \times 6 \times 4$ cm, aproximadamente cada una.

En este ejercicio inicial sobre el concepto de volumen, el alumnado, de entre ocho y nueve años de edad, disponía de un trozo de plastilina del tamaño de su puño. Primero había que resolver una esfera, después transformarla en un cilindro y finalmente en un cubo. El propósito era aprender cómo las cualidades de un material facilitan o dificultan resolver estos volúmenes y qué instrumentos, además de las manos, era necesario usar. Finalmente, el alumando decidió convertir sus piezas de plastilina en una cara, porque los volúmenes geométricos los consideraban demasiado fríos y áridos como conclusión del ejercicio.

Los dos ejemplos en el centro aprovechan el volumen para representar una cabeza. Los orificios para sugerir ojos y boca están adaptados al volumen de la pieza. La expresividad se logra gracias a la fusión entre las marcas lineales y la dinámica de las superficies tridimensionales.

En cambio, en los cuatro ejemplos de los lados no hay un concepto propiamente escultórico porque los pequeños trozos de plastilina se usan como si se estuviera dibujando en un plano bidimensional. Estos cuatro resultados pueden resultar amables y graciosos pero no evidencian que se haya comprendido con claridad el concepto de volumen escultórico.

SEGUNDA PARTE

ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN
ARTÍSTICA EN HONDURAS

Radiografía de las artes visuales en Honduras

Rodnie Gabriel Galeano Rosa
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
(Tegucigalpa, Honduras)

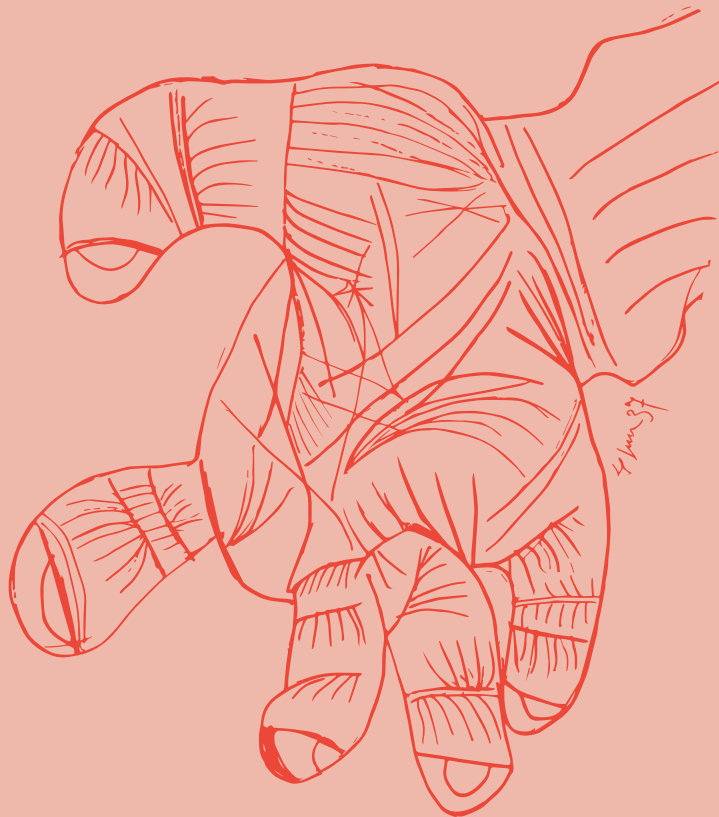




FIGURA 8.1. Pablo Zelaya Sierra (1932) *Hermanos contra hermanos*. Óleo sobre tela, 95 × 106 cm. Colección: Banco Atlántida.

Una historiografía de las artes visuales en Honduras no puede obviar los petroglifos, las pinturas rupestres o las expresiones elaboradas por los artistas mayas, lencas, tolupanes, chortíes, o el arte producido en la época colonial. Sin embargo, se hará mención en

este capítulo a las expresiones artísticas configuradas a partir de poéticas y una visión del arte y la realidad que ha pretendido alterar las estructuras formales del objeto artístico, concretamente la desnaturalización de la imagen y su sustitución por la acción relacional, así como la participación de los artistas más próximos en la fotografía y el videoarte. En tal sentido, esta reflexión parte del momento de gestación de las artes visuales desde una concepción moderna hasta el arte de hoy, concretamente la práctica relacional.

Desde la perspectiva anterior, en la historia de las artes visuales se distinguen tres momentos: uno de gestación, afinado en una concepción moderna, otro de ruptura con los sistemas de representación moderna y uno propiamente relacional.

PABLO ZELAYA SIERRA

El primero, inicia con Pablo Zelaya Sierra, en él se evidencia con clara intención la idea de fundamentar una tradición artística a partir de los valores de las estéticas vanguardistas. También se manifiesta la necesidad de construir el espacio plástico y los objetos a partir de la geometrización cubista, la alteración lumínica del impresionismo y las pinceladas densas y tortuosas del expresionismo.

El acto creativo en Pablo Zelaya puede concebirse como un proceso sistemático que impulsa el dominio pleno de la técnica y el manejo de la materia como fundamento básico de la desnaturalización icónica de la imagen, tan solo para abordar la realidad desde un proceso reflexivo o en el que no se intenta imitar las formas sensoriales de la naturaleza. Ese tipo de práctica le hace estrecharse con la concepción estética de Baudrillard (1997), dado que el arte nunca es el reflejo mecánico de las condiciones positivas o negativas del mundo: es su ilusión exacerbada, su espejo hiperbólico.

La obra de Pablo Zelaya no simula el mundo, él no crea imágenes vacías que representan el mundo banal, al contrario, desentraña los aspectos sustanciales y los coloca en una realidad distinta: en la hiperrealidad del discurso artístico.

El ejercicio creativo moderno de Pablo Zelaya se fundamenta a partir del conocimiento exhaustivo de las técnicas del arte tradicional bajo el reconocimiento de que el arte es lenguaje y como tal debe estructurarse de forma consistente.

Sus cuadros —los que se pudieron ver en París en 1922— tienen toda la fuerza de un color que lucha por ser puro y perfecto dentro del motivo. Sus audacias técnicas pueden desconcertar a quienes no buscan sino un arte de fotografía, de academia, lleno de sequedades mitológicas y de imitaciones renacentistas. Zelaya, de acuerdo con el intelectual costarricense León Pacheco, que conoció su obra en París, es de los pintores que conocen los secretos anatómicos de un paisaje y de un hombre, pero su espíritu busca esa libertad de devenir estético en donde una lógica atormentada desintegra las dimensiones de toda visión.

El artista responsable de haber iniciado la modernidad en las artes visuales en Honduras no se vincula únicamente a las vanguardias por las características estructurales de sus obras, sino también por su concepción del arte y la realidad.

Pablo Zelaya pretendió promover una idea de lo nacional a partir del pasado indígena. No se trataba de hacer un discurso apologético de lo auténtico y de lo ingenuo, él era consciente que para lograr una identidad moderna y transformadora era necesario consolidar los valores cívicos y democráticos, los mismos tenían que ser promovidos desde la institucionalidad del estado moderno.

Zelaya Sierra fue influenciado, tal y como lo indica el historiador e intelectual hondureño Rolando Sierra, en su libro *Pablo Zelaya Sierra: El poso y la ventana regeneracionista en Honduras*, pues consideraba que:

[...] había que buscar los valores propios de la identidad latinoamericana y volver la mirada a las culturas ancestrales. En esa dirección muchos de ellos expresaron su rechazo a Estados Unidos. Buscaban en la regeneración moral del individuo y de la sociedad y evitar el retorno al caudillismo y las dictaduras; en esa línea intentaban imaginar una nación de ciudadanos iguales ante la ley, en la que se reconocían, respetaban y toleraban las diversidades de credo, cultura y género.

En este sentido abogaron por una ciudadanía incluyente y más participativa de indígenas, mestizos y mujeres. En ese proceso de reencuentro y de reconocimiento mutuo, muy influidos por el hinduismo, buscaron en las culturas autóctonas, especialmente de las grandes culturas americanas, aquellos valores propios de la identidad americana. (Sierra, 2014, p. 43)

Lamentablemente la práctica del caudillismo y las formas de gobiernos que se fundamentan en el autoritarismo y el absolutismo político se impusieron bajo las nobles pretensiones del artista. Cabe señalar que el incipiente y torturado sistema democrático de Honduras es heredero de esa tradición política que escinde la participación, la tolerancia y la crítica política.

Parte de las preocupaciones de Pablo Zelaya, residían en la renovación de la sociedad a partir del reconocimiento de la barbarie y de las enajenantes prácticas políticas que promovían la miseria y la tragedia humana. Frente a la agobiante realidad social de la Honduras de las primeras décadas del siglo XX se hacía necesario iniciar un proceso de humanización a través del arte, por tal razón, era imprescindible la existencia del museo o galería y de la Escuela Nacional de Arte para la formación de los artistas nacionales.

Las implicaciones estéticas de Pablo Zelaya son diversas, según Lanza & Caballero (2007, p. 104), logró estructurar un discurso que

respondía, sin duda alguna, a una exigencia concreta: buscar aquellos modos de representación o sistemas artísticos que le permitieran elaborar un discurso sólido, extrayendo algunas coordenadas temáticas, ideológicas, estéticas, etc., que más se adaptasen a las nuevas necesidades de representación y comunicación contemporáneas.

Bajo la continuidad del proyecto iniciado por Pablo Zelaya, evidentemente bajo condiciones históricas distintas, se configura el colectivo de artistas agrupados con el nombre del Taller de la Merced, un espacio para la exploración y la práctica experimental de la pintura. Entre los rasgos distintivos de estos creadores fue establecer nexos y relaciones con otras disciplinas artísticas. Así, el recinto de los artistas de la Merced se convirtió en el intersticio del teatro, de la poesía, de la pintura y también de la política.

EL TALLER DE LA MERCED

El Taller se organiza bajo la iniciativa del colectivo Teatro Universitario la Merced (TEUM) dirigido por el dramaturgo Rafael Murillo Selva, quien concibió el recinto del antiguo paraninfo universitario como el epicentro de las artes en la Tegucigalpa de los años setenta. Sin embargo, al correr del tiempo el colectivo de artistas empieza a orientarse por sus propios senderos y a cobrar independencia y autonomía respecto a la idea fundacional.

Los fundadores del Taller de la Merced fueron Virgilio Guardiola y Luis Hernán Padilla, aunque según el artista plástico hondureño Víctor López:

Virgilio se convierte en el líder del taller y del grupo que poco a poco se fue engrosando con la llegada de muchos aspirantes a artistas. Virgilio tenía en ese entonces el don de gente que le ajustaba

y le sobraba para mantener la atención sobre sí; tiene atrevimiento que con el viaje a Europa se acentúa y moldea el perfil del nuevo Virgilio y del líder [...] Virgilio irradia energía en su propuesta artística y nos impacta con tanta fuerza que nosotros también empezamos a ser los nuevos rebeldes, los neófitos irreverentes pero algo hay en esa descubierta actitud que de a poco va a producir todo un giro en la forma de ver el mundo y el arte en Honduras (López, 2011).

La actitud transgresora de Virgilio marcaría el ritmo de los artistas agrupados bajo la idea de Taller, quienes sin proponérselo tendrían el mérito de ser el primer movimiento de vanguardia del arte hondureño. Son muchos los artistas que formaron parte del taller, entre los que tenemos a Aníbal Cruz (1944-1996), Dante Lazzaroni (1929-1995), Obed Valladares (1952-1994), Dino Fanconi, Roni Castillo, Luis H. Padilla, Felipe Buchard, Gustavo Armijo, Virgilio Guardiola, Dagoberto Posadas, Mario Mejía, Ludgardo Molina, César Rendón, Víctor López y Ezequiel Padilla Aystas. Las vanguardias artísticas del siglo XX fueron movimientos que propusieron romper con los estilos del pasado, pero en el caso de Honduras resulta complicado presenciar rupturas con movimientos anteriores, sobre todo, porque la modernidad artística presenta discontinuidades históricas, por lo que se puede decir que hay ciertas recapitulaciones vanguardistas en la obra de los artistas del Taller de la Merced.

Otro de los rasgos distintivos que permiten comprender la relación de los artistas del Taller de la Merced con los principios estéticos de las vanguardias artísticas europeas es la necesidad de vincular la práctica artística con la práctica política, la agitación social y el anarquismo. Eso por un lado, pero también es notorio, como parte de los valores del momento, la actitud antiimperialista que, por cierto, fue uno de los componentes temáticos de las expresiones artísticas de ese momento.

De acuerdo con Lanza & Caballero (2007, p. 22), en la década de los ochenta del siglo XX, las respuestas políticas de los artistas fueron más orgánicas, porque eran artistas que en su mayoría estaban organizados en las diferentes expresiones políticas de la izquierda hondureña. Muchos de ellos tenían como referente político ideológico al marxismo y asumían su participación política de manera clasista, es decir como pertenecientes o solidarios con una clase social: la de los obreros y campesinos.

En esa época se vivió el conflicto de baja intensidad en Centroamérica y los temas recurrentes fueron la guerra, el problema de los derechos humanos, la soberanía nacional, que también fueron los temas de los cantores, actores y escritores. Para decirlo de manera más enfática, desde el punto de vista político, la época de los ochenta tuvo las características de un movimiento programático que no había tenido el arte hondureño en toda su historia.

Bajo esos supuestos descansó la actitud de los artistas del Taller, quien entre otras cosas, proponían:

[...] darle un gran revolcón al arte, al mundillo del arte tegucigalpense. Sacar de la modorra un arte domesticado, bucólico... oxigenarnos todos de una nueva sabia vital. Que se enteraran que el arte está íntimamente ligado al mundo real, al entorno real. El arte del taller la Merced fue rebelde, joven, tenía un sentido de la vida (López, 2011).

Ese sentido de la vida que retrata Víctor López será muy bien asimilado por los integrantes del grupo, quienes empezaron a vincularse de forma comprometida con las luchas por la transformación social y política del país. Algunos lo asumirían de la mejor manera, y con buen talante lograron diferenciar su práctica política de su trabajo creativo, pero algunos quedarán disueltos en la mirada cruda y poco refinada del realismo social.



FIGURA 8.2. Ezequiel Padilla Ayestas (1983) *Los músicos*. Óleo sobre lienzo. Fotografía, cortesía: Walter Suazo.

La conciencia política de los artistas del Taller de la Merced y su compromiso con su tiempo les llevó en muchos casos a plantear temáticas vinculadas con los derechos humanos, pobreza, riqueza, ecología, emigración, violencia, política social, medioambiente, abuso político, corrupción o desarrollo humano.

La sensibilidad de los artistas de la Merced se ve muy influido por su espacio social. Ezequiel Padilla Ayestas —a mi juicio el artista más emblemático de esa generación junto con Aníbal Cruz— argumentaba en contra del arte complaciente, sobre todo por carecer de aspectos antitéticos con la agobiante realidad social de la Honduras de ese momento:

Hay personas que no se fijan en nuestro entorno, en lo que nos rodea, les da miedo salir, les da asco el país, no miran a la calle, no abordan un bus, no conocen las colonias que nos rodean, nuestro analfabetismo, nuestros niños, la marginalidad.

Estos aspectos crudos, y que tienden a más, es nuestra realidad cotidiana; es difícil trasladarlos al lienzo de una manera bonita o bonitilla. Yo los traslado o los denuncio, o doy testimonio tal y como los miro, he allí mis cuadros. La realidad hondureña no está en el brillo y en el reflejo de las vitrinas, sino en la niñez abandonada, los resistoleros, los narcotraficantes, los comerciantes sin escrúpulos. El crecimiento desordenado de la ciudad, la inmigración rural, las crisis, las fronteras, el transporte colectivo, la pérdida la nacionalidad, los «amerindios», el robo, los ladrones, las telenovelas, etc., es la propuesta de mi pintura. (Paredes, 1989, p. 17)

Estos planteamientos, aparte de encontrar desarrollos creativos en los medios tradicionales del arte, concretamente con la pintura, el dibujo y la escultura necesitaron y se apropiaron sin complejos de nuevos lenguajes en los que las formas y los medios se destinaban en la mejor disposición de la creación, lo que permitió que el repertorio de propuestas artísticas se desarrollará posteriormente de manera interdisciplinar.

De acuerdo con Aparicio (2011, p. 2), la complejidad del tejido artístico que implica innumerables «lugares» (físicos, económicos, ideológicos...) tiene distinta permeabilidad ante estas propuestas, al igual que existen distintas maneras de acercarse a ellas. Es importante reflejar e intentar ubicar los desarrollos y relaciones que se están generando para plantear propuestas que provoquen mayor impacto y eficacia en el desarrollo de los objetivos solidario-transformadores.

En todo colectivo o conglomerado de artistas, habrá creadores que se distinguirán por los aportes realizados a nivel formal y con-

ceptual. Desde esa perspectiva se impondrán los artistas Aníbal Cruz y Obed Valladares (1955-1994). Las implicaciones conceptuales, formales y la incidencia en las nuevas generaciones en la reducción icónica de la imagen serán sus mejores credenciales. El primero, maestro de la pintura, y el otro de la escultura que, por cierto, formó una generación de artistas de la escultura cuyo trabajo ha marcado varias huellas en la práctica contemporánea de las artes visuales en el país.

En la pintura de Aníbal, realizada en espacios plásticos tradicionales, se mezcla la experimentación con medios tradicionales como el dibujo, no como representación, sino más bien como expresión de una situación emocional, por ello el uso de la grafía y la discontinuidad de la línea.

La última producción de Aníbal se aleja de la denuncia pública contra el Estado opresor y su política de seguridad nacional para edificar narraciones sobre problemas existenciales propios de la época, así se problematiza sobre la indiferencia, la soledad o el amor banal.

El caso de Ricardo Aguilar (1915-1951) llama la atención porque aun cuando no fue miembro del Taller de la Merced, fue uno de los pocos creadores que incursionó en la abstracción y que por sus características formales le permitió vincularse a la pintura metafísica de los pintores italianos Giorgio de Chirico y Carlo Carrá. El arte hondureño se ha caracterizado por ser representativo y casi siempre los creadores han empleado las formas perceptibles para edificar sus poéticas; sin embargo, Ricardo Aguilar rompe esa tradición para edificar sus imágenes con el menor grado de iconicidad, es decir, con el menor grado de referencialidad en el mundo fenoménico. Estrategia que lograran incorporar de la mejor manera Bayardo Blandino (1969), Santos Arzú Quioto (1963) y de manera más reciente Byron Mejía (1979) y Gabriel Galeano (1979). No obstante, el Taller de la Merced se constituyó como piedra angular de la tradición artística de

Honduras, sus artistas al vincularse a otras dimensiones y prácticas sociales estarían estrechando la relación arte y vida, arte y política.

Será responsabilidad de las nuevas generaciones recurrir a los distintos aportes de esta generación de creadores que, en algunos casos, la práctica cotidiana, la influencia del mercado más su inapropiada actitud en cuanto a desatender su formación teórica y su espíritu innovador les relegaría a un segundo y tercer peldaño del escenario artístico local.

LA GENERACIÓN DE LOS NOVENTA: EL PROCESO DE RUPTURA

Los años noventa del siglo XX marcaron una serie de cambios políticos, sociales, económicos y desde luego artísticos. Se registraron avances importantes en el fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

Los regímenes totalitarios promocionados por las dictaduras militares fueron sustituidos por un tipo de democracia bipartidista; de la misma manera, se perfilaron instituciones de derechos humanos y garantes de la institucionalidad del Estado, se eliminó el servicio militar obligatorio y las fuerzas armadas pasaron a estar al servicio del poder civil.

Estos preceptos del Estado moderno serían arrebatados con la acción emprendida por grupos fácticos y de oposición del Gobierno de José Manuel Zelaya Rosales, defenestrado del poder con el golpe de Estado perpetrado el domingo 28 de junio de 2009.

En los años noventa, concretamente en el Gobierno de Rafael Leonardo Callejas se inició un proceso de reducción del Estado y de aplicación de planes de ajuste estructural dado a la aplicación del modelo económico neoliberal. Al mismo tiempo, se dio un proceso de homoge-

nización ideológica a partir de la restauración capitalista de los países de Europa del este y del proceso de pacificación en Centroamérica ante la conversión de los focos de la guerrilla en partidos políticos. Los años noventa del siglo pasado dieron lugar al momento que promulgó el fin de la historia y consolidó la tesis propuesta en 1979 por el francés Jean-François Lyotard (2006) sobre la condición posmoderna y el fin de los metarrelatos.

Bajo este escenario de cambios y transformaciones nacieron las instituciones que se han encargado de promover la práctica experimental de las artes visuales en Centroamérica. Así, surgió el Museo de Arte y Diseño Contemporáneo (MADC) y la Fundación Teorética en Costa Rica. En Honduras, Mujeres Unidas en las Artes (MUA) edificó el Centro de Artes Visuales Contemporáneas (CAVC), espacio promotor y difusor de procesos de ruptura.

De igual manera, en 1993, se crea la Pinacoteca Nacional Arturo H. Medrano instalada en el Banco Central de Honduras en la cual se concentra uno de los fondos nacionales más completo sobre arte hondureño. De igual manera, se fortalecieron las fundaciones privadas que posteriormente soportarían los certámenes artísticos de la región. Me refiero a la Fundación Ortiz Guardián en Nicaragua y la Fundación Paiz en Guatemala. El arte de los noventa transformó las concepciones de lo artístico que imperaban hasta ese momento, las visiones arraigadas en los fundamentos del arte clásico y en la estética de las primeras vanguardias. La generación de los noventa transgredió y desarrolló en buena medida la práctica experimental, no obstante, y a pesar de su incursión en la experimentación, se visualizó un tipo de arte bajo los principios de la estética moderna.

Artistas como Santos Arzú Quioto utilizaron varios materiales de naturaleza no pictórica, como la silicona y las resinas sintéticas o el hierro, pero la constante siguen siendo los soportes y materiales convencionales. Tanto Santos como Blandino llevaron a la pintura a establecer

un diálogo con el espacio; más que lienzos decorativos que adornar el espacio, edificaron estructuras plásticas próximas al concepto de instalación.

Buena parte de la producción de este momento se realizó desde la pintura de caballete por Guillermo Machi, Víctor López, Armando Lara Hidalgo y Alex Geovanny Galo, quien bifurcó su producción entre la pintura y la escultura, teniendo mayores alcances en lo escultórico.

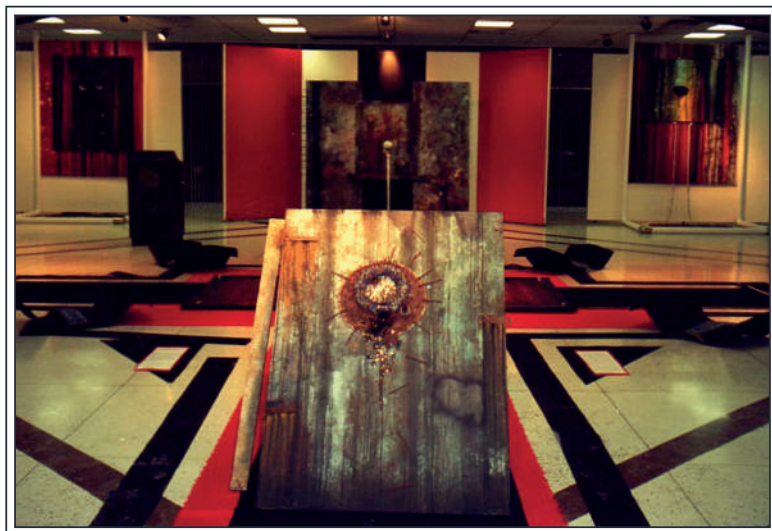


FIGURA 8.3. Santos Arzú Quioto (1996) *Memoria fragmentada desde Centroamérica*, Salón del Banco Atlantida, Tegucigalpa, Honduras.

LA PRÁCTICA RELACIONAL Y LA SUPRESIÓN ICÓNICA DE LA IMAGEN

A finales de los noventa y principios del nuevo siglo XXI, un grupo de artistas emergentes negaron la práctica pictórica y sustituyeron la imagen icónica por las prácticas relacionales. Los artistas relacionales de Honduras orientaron sus propósitos en la diversidad de relaciones sociales y humanas en lugar de la producción de objetos en un espacio artístico privado. Este nuevo arte crea y problematiza las relaciones en lugar de concentrarse en los objetos artísticos buscando crear una «utopía de la proximidad» (Bourriaud, 2006).

Para esto, se valieron de estrategias, disciplinas y espacios ajenos al campo del arte. Así mismo, esta nueva práctica artística cuestionó la unicidad y autoridad del artista en la producción de la verdad artística. La noción misma de arte relacional surgió a partir de un cambio ostensible en la afluencia de producciones visuales que recurrieron con insistencia a la generación de espacios-obra, instancias-obra y momentos-obra, en los cuales las relaciones entre el arte, el artista y el público son capitales.

Es bastante probable que esta nueva práctica sea una respuesta a las profundas diferencias sociales del capitalismo tardío y semi-colonial. Esto último, puede ser una de las razones que determine las amplias incursiones en lo político de los artistas relacionales en Honduras dado que el arte político establece una relación activa con la audiencia y nada tiene que ver con el realismo socialista que constituía una relación pasiva y de propaganda ideológica. El arte político es trasgresor en tanto que persigue la transformación y a su vez es resistente en tanto que es crítico con el sistema de producción y circulación.

Las transformaciones de lo social relacionadas con la consolidación de una cultura global ha sido la plataforma en la cual los

creadores de diversos espacios y nacionalidades han construido su discurso artístico desde lo relacional. Para aproximarse a la complejidad del arte de hoy, se aconseja situarse en el intersticio de las distintas esferas de lo real.

El ideal estético tejido en la modernidad que concebía la experiencia estética en la relación sujeto-obra ha sido superado por la práctica relacional, dado que el nuevo arte se acerca a la política, a la sociología, a la ética y bioética, a la tecnología y a la estética, en pocas palabras: ha ampliado su mediación con las distintas esferas de la vida.

En este sentido, puede entenderse como nuevas prácticas artísticas aquellas que logran insertarse en lo social y en el ámbito de lo colectivo. Estas nuevas prácticas pueden ser el arte, el diseño, el urbanismo, la arquitectura, u otras que producen mensajes visuales y formales.

Lo anterior implica que estas prácticas han de entrar en procesos de colaboración con disciplinas más próximas a la acción social, más cerca a la práctica de acción que a la de formalización. Si el arte público contempla parámetros como el posicionamiento crítico, la voluntad de interacción en el ámbito social, la vinculación con la especificidad del lugar y el compromiso con la realidad, perfectamente se pueden promover actividades creativas que proporcionen un punto de vista alternativo a los sistemas productivos existentes.

A partir de la vinculación a la creación relacional de los artistas de la generación más reciente, se advierten algunas transformaciones en lo artístico. Las propuestas se edifican a partir de acciones, no solo se reduce la iconicidad de la imagen, sino que se sustituye la imagen icónica por la acción relacional. Por ello, las nuevas prácticas pueden ser entendidas como un intersticio social, como una red donde converge lo multidisciplinario. Las prácticas artísticas de los artistas relacionales han logrado estructurar una variedad de proyectos.

Para citar algunos de ellos, la acción titulada 38 *Grados* de Fernando Cortés realizada en el año de 2008 en las inmediaciones la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en la ciudad de Tegucigalpa. El proyecto consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarios que habían sido víctimas de la delincuencia y la criminalidad. Entre los relatos destacan los de mujeres jóvenes que habían sido atacadas y despojadas en los autobuses que se conducen de Ciudad Universitaria a sus viviendas, así como personas que eran víctimas de la extorsión de las maras. Una vez recolectada la información, ésta fue difundida a través de un carro parlante en las instalaciones de Ciudad Universitaria, gesto poético de denuncia frente a la inoperancia de los órganos administradores de justicia. Las palabras de las víctimas, registradas a través del audio reproducido por el mega parlante, no lograban llegar a aquellos que tienen la responsabilidad de proporcionar seguridad. En esa misma dirección se produjeron las obras de Gabriel Galeano, 100 % *Catracho*, *Ciudad Desnuda* y *Zona Rosa*. En este inventario, no pueden excluirse los proyectos Zip 504 del colectivo La Artería y Desconcierto de la Cuartería, colectivo de artistas conformado por Adán Vallecillo, Cesar Manzanares, Leonardo González y Gabriel Galeano. De la misma manera, hay que mencionar la acción titulada 15 *de septiembre* del Colectivo de Estética que integraba a Alan Núñez, Darvin Rodríguez y Lester Rodríguez.

La práctica relacional puede ser considerada como el espacio donde se establece una negociación entre numerosos remitentes y destinatarios. Este arte se comporta de forma específica en relación con otras prácticas artísticas debido a la noción de producción de relaciones ajenas al campo del arte poniéndolas a las relaciones internas, que le proporcionan su base socioeconómica.

El mundo del arte, como cualquier otro campo social es relacional en la medida en que presenta un sistema de posturas diferenciadas que permite leerlo. Si la estructura interna del mundo del arte dibuja un

juego limitado de lo «posible», la estructura depende de un segundo orden de relaciones, externas esta vez, que producen y legitiman el orden de las relaciones internas.



FIGURA 8.4. Gabriel Galeano (2010) *Zona rosa*. Intervención en el espacio público. Fotografía Gabriel Vallecillo Marquez.

La red *arte* es porosa, y son las relaciones de esta red con el conjunto de los campos de producción las que determinan su evolución. Por otro lado, sería posible escribir una historia del arte que sea la historia de esta producción de las relaciones con el mundo, planteando ingenuamente la cuestión de la naturaleza de las relaciones ajenas «inventadas» por la obra (Bourriaud, 2006, p. 30).

La práctica relacional en Honduras ha intentado establecer distintos vínculos con las esferas de lo real y se afirma como una actividad que establece puntos de común acuerdo con las múltiples aristas de la vida.

EL VIDEOARTE Y LA FOTOGRAFÍA: ELEMENTOS DE LAS NUEVAS DINÁMICAS DE LAS ARTES VISUALES

La práctica del videoarte y la fotografía en Honduras, al igual que otros géneros artísticos, es reciente. Las razones son varias, aquellas que se relacionan con lo institucional, el mercado del arte, hasta los que se vinculan con las visiones, percepciones e ideas de lo artístico. En Honduras, se ha logrado consolidar una tradición artística fundamentada alrededor de la pintura, los distintos programas de formación artística se dirigen a la enseñanza de las artes tradicionales, de la misma manera, las instituciones promotoras de la producción artística han destinado muy pocos esfuerzos para promover este tipo de práctica entre los creadores locales. Los eventos, certámenes, concursos, bienales, ferias, exposiciones y ventas se producen alrededor de los géneros tradicionales, lo que implica que el mercado del arte en Honduras únicamente incorpora las propuestas desarrolladas desde la pintura.

La fotografía produce sus propias leyes. Gracias a la fotografía, la humanidad ha adquirido el poder de percibir su ambiente y su existencia con nuevos ojos. El fotógrafo verdadero tiene una gran responsabilidad social, como defendió Moholy Nagy (1972) en su libro de 1925 para sus estudiantes de la escuela de la Bauhaus.

La fotografía como género artístico fue introducida en la Europa decimonónica y la emergencia del videoarte se vio propiciada por la aparición de las primeras cámaras de video portátiles, las Porta-Pak, a finales de la década de 1960. Con anterioridad el videoarte había estado en manos de unos pocos pioneros, entre los que destacan Nam June Paik. Sin embargo, en Honduras son prácticas relativamente recientes, aun cuando la región centroamericana cuenta con artistas referentes de la fotografía latinoamericana como el guatemalteco Luis González Palma (1957), y la artista peruana residente en Costa Rica por muchos años Cecilia Paredes (1950).

Será desde los programas de integración en el terreno de las artes visuales desarrolladas por el Museo de Arte y Diseño Contemporáneo (MADC) de Costa Rica, como su concurso Inquieta Imagen, así como la constitución de centros de experimentación artística como Teorética, la presencia de la Bienal de Artes Visuales del Istmo Centroamericano (BAVIC) que poco a poco abrió sus puertas a las distintas prácticas artísticas, donde el videoarte y la fotografía fueron cobrando espacios importantes.

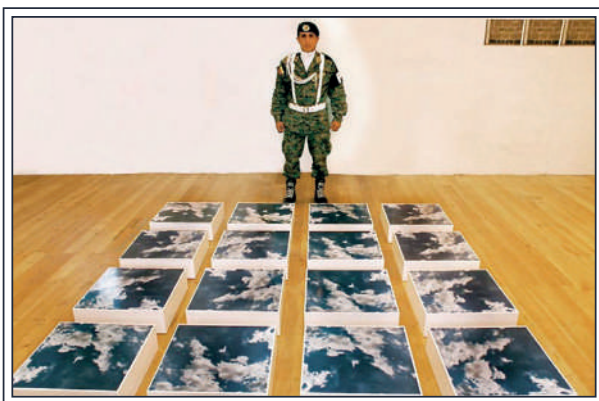


FIGURA 8.5. Gabriel Galeano (2009) *Nubes para ser resguardadas*. Instalación-acción, X Bienal de Cuenca, República del Ecuador. Fotografía: Alexandra Dos Santos.

Nadie discute ya en ámbitos académicos si la fotografía puede o no ser arte, o qué tipo de fotografía es artística. Por el contrario, está aceptado que con la popularización de la fotografía —y su peculiar inversión del proceso creativo— se ha transformado la misma concepción del arte, que ha ampliado sus límites a otras manifestaciones visuales antes desatendidas.

En Honduras son pocos los creadores que desarrollan sus estrategias de comunicación visual desde la fotografía. Las razones pueden

ser varias, probablemente por desconocer el medio, implicaciones y ventajas, o probablemente por sus elevados costos y la precariedad desde el mismo contexto. Lo anterior se evidencia en la inexistencia de espacios para revelar o reproducir imágenes en gran formato, sin tener que recurrir a impresiones digitales, o simplemente asegurar una impresión de calidad en papel fotográfico.

Son varios los creadores que han empleado el medio para documentar acciones desde lo relacional, o simplemente para retratar instantes; pero pocos los que se han propuesto edificar discursos fotográficos. Probablemente, por tal razón la fotografía no haya sido muy bien desarrollada por nuestros creadores. A mi juicio, la producción fotográfica que se enclava en una visión crítica y antitética de la realidad es la de Alejandra Mejía. Ella no es una artista exclusiva de la fotografía, sino que utiliza los medios digitales para desarrollar su propuesta. En el conjunto de sus fotografías vinculadas en el proyecto titulado *Fauna* se problematiza con la realidad humano-social, sobre todo con la sociedad de consumo y del espectáculo. El hombre al ser naturaleza creadora, desafortunadamente ha logrado construir las armas de destrucción masiva, así como la fetichización de la mercancía y del mismo arte. Por eso, en su discurso se emplean elementos simbólicos que simulan la podredumbre del tipo de praxis que depreda la naturaleza.

La mayor parte de la producción fotográfica en Honduras se enmarca en lo documental, es decir, aquella fotografía en que los sucesos frente a la cámara han sido alterados lo menos posible en comparación con lo que hubiese sido de no haber estado presente el fotógrafo. Esto supone considerar que la labor de los fotógrafos de Honduras se limita a apretar el botón, sin tomar decisión alguna para obtener lo que se denomina un registro puro. Según lo anterior, el artista de la fotografía en Honduras es aquel que está presente pero no interviene o —como lo expresó el fotógrafo norteamericano

Walker Evans— lo hace sin evidenciar su estancia en el escenario de la imagen.

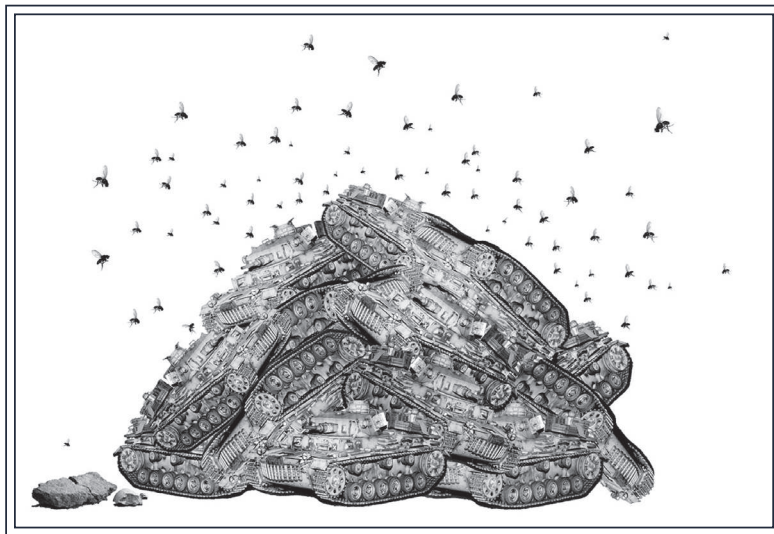


FIGURA 8.6. Alejandra Mejía (2011) de la serie fotográfica *Fauna*.

A pesar de ser reciente, la práctica del videoarte ha logrado cierta notoriedad y representatividad en el campo de las artes visuales de la región centroamericana. Para el caso, los artistas Allan Mairena y Hugo Ochoa han alcanzado importantes distinciones en certámenes como *Inquieta Imagen*; y Gabriel Vallecillo Márquez ha representado de forma muy distintiva al país en las ediciones del 2010 y 2012 de la *Bienal de Artes Visuales del istmo Centroamericano*. Pero aún queda mucho camino por recorrer, el videoarte es un género muy poco desarrollado, y será tarea de los creadores y de las instituciones educativas promover este tipo de práctica.

CONCLUSIONES

En el marco del desarrollo de las artes visuales en Honduras se han configurado transformaciones significativas en la estructura de la imagen. Para el caso de imágenes icónicas, es decir, de mayor grado de referencialidad en las últimas décadas, se ha pasado a la abstracción de las formas, fundamentalmente de la figura humana. Las formas perceptibles han estado prioritariamente presentes a lo largo de una tradición plástica en Honduras afincada en las artes tradicionales fundamentalmente en la pintura.

La práctica relacional es relativamente reciente, de la misma manera que la incursión de géneros propios de lo que se conoce como arte contemporáneo. Llama la atención que los artistas adscritos a este tipo de estética o práctica artística —casi en su mayoría egresados de la Escuela de Bellas Artes— son artistas que integraron los colectivos o grupos de artistas, la Artería, Cuartería y el Círculo, debido a las mismas necesidades del contexto en cuanto a la inexistencia de una institucionalidad promotora de la nueva producción artística.

El videoarte y la fotografía son géneros muy poco desarrollados, son escasos los artistas que desarrollan sus mensajes desde este tipo de estrategias. Ambos géneros han sido empleados por los artistas locales como soportes para documentar acciones *performáticas*.

ACTIVIDADES RECOMENDADAS

1. Participar activamente en las manifestaciones de arte contemporáneo que se producen en nuestro entorno más próximo.
2. Desarrollar propuestas para nuestro alumnado en las clases de Educación Artística directamente vinculadas con propuestas de artistas hondureños actuales.

REFERENCIAS

- ACOSTA, O. (Comisario). (1996). *Primer Centenario de Pablo Zelaya Sierra. Edición conmemorativa, 1896 – 1996*. Tegucigalpa: Banco Central de Honduras y Fundación para el Museo del Hombre Hondureño. <https://es.scribd.com/document/329654442/Primer-Centenario-de-Pablo-Zelaya-Sierra-Edicion-conmemorativa-1896-1996>
- APARICIO, I. (2011). *Desarrollos artísticos con compromiso social y político*. http://arcopaz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=28
- BAUDRILLARD, J. (1997). *La ilusión y la desilusión estéticas*. Monte Ávila.
- BOURRIAUD, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- LANZA, C Y CABALLERO, L. (2007). *Contrapunto de la forma: Ensayos críticos sobre arte hondureño y centroamericano*. Tegucigalpa: Editorial Cultura.
- LÓPEZ, V. (2011). *Los fundadores del Taller la Merced*. <http://victorlp3z.blogspot.com/2011/02/fundadores-del-taller-la-merced.html>.
- LYOTARD, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- MOHOLY-NAGY, L. (1972). *La nueva visión y reseña de un artista*. Infinito.

PAREDES, R. (1989, 21 de junio). El que no arriesga no gana. *El Heraldo*, Tegucigalpa, p. 17.

SIERRA, R. (2018). *Pablo Zelaya Sierra: El pozo y la ventana regeneracionista en Honduras*. Subirana.



La educación artística en el sistema educativo hondureño

Lidia Calix Vallecillo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
Joaquín Roldán Ramírez
Universidad de Granada (España).

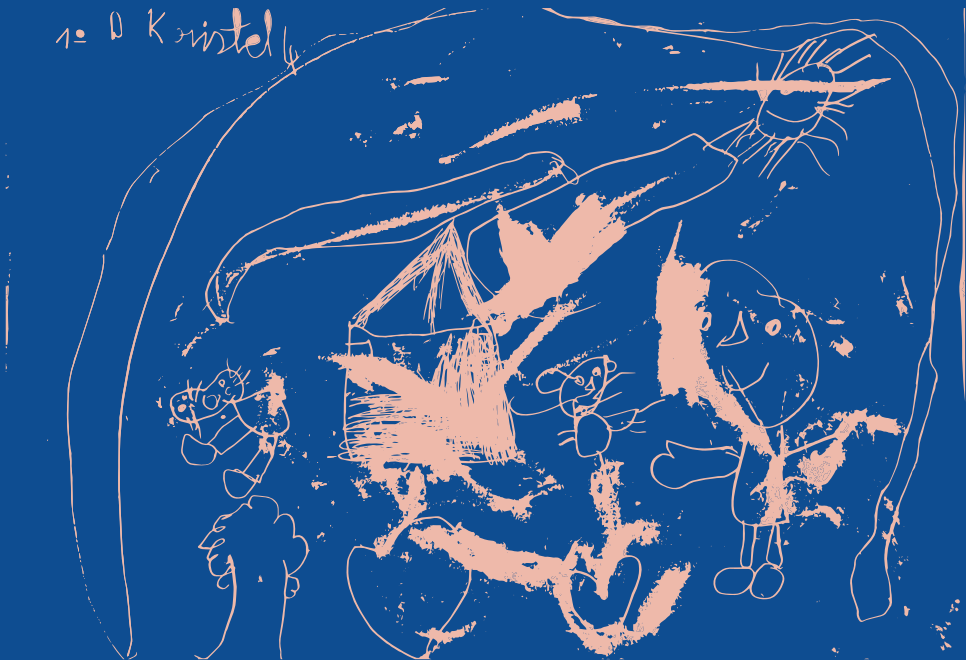




FIGURA 9.1. Joaquín Roldán (2015) *alumnas de primaria*. Fotografía.

UNA BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN HONDURAS

No se sabe cuáles fueron los principios fundamentales de la educación en los tiempos precolombinos en Honduras; sin embargo, el progreso alcanzado por los mayas es una clara evidencia de los avances científicos y artísticos. ¿De qué manera eran transmitidos tales conocimientos? No se sabe aún. Lo que sí se sabe es que la expresión artística estaba condicionada por la religión y el poder, y que su objetivo fundamental fue ser testimonio de la grandeza de esta civilización.

Los hondureños son herederos de los proyectos históricos y civilizatorios de Occidente. Durante el período colonial, Honduras, entonces provincia, estaba en manos de las órdenes religiosas; por lo cual los fines primordiales de la educación eran la evangelización de los aborígenes y la educación popular indígena.

Acorde al sistema educativo imperante en Europa, en la época colonial se instituyeron universidades, colegios y escuelas similares a las de España. En el istmo solo Guatemala fundó un centro de educación superior: la Universidad de Guatemala en 1676, mientras que en el resto de provincias solo existían colegios mayores.

En 1564, fray Jerónimo de Corella abre la primera escuela, en Santa María de la Nueva Valladolid de Comayagua, para dar clases de Gramática a los hijos de españoles y criollos. Por otro lado, el primer centro de educación superior creado en Honduras fue el Colegio Tridentino de San Agustín de Comayagua, en 1679, el cual servía fundamentalmente para la preparación de sacerdotes, civiles e, inclusive, indígenas hijos de los caciques.

Al proclamarse la independencia nacional en 1821 surge la generalización de la enseñanza pública. En 1830 se publica la primera Ley de Educación; en 1845 se pone en funcionamiento la Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto, que se convertiría en 1847 en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

En la administración del doctor Marco Aurelio Soto se crearon las primeras escuelas especializadas y se fundaron colegios de segunda enseñanza. En este momento se crean centros orientados a las artes: el 15 de abril de 1878 se crea la Escuela de dibujo y pintura en Tegucigalpa; en 1890, la Academia de Bellas Artes y de Dibujo Aplicado a las Artes Industriales, fundada y dirigida por el español Tomás Mur; en 1934 se crea la Academia Nacional de Dibujo Clarooscuro al Natural, bajo la dirección del maestro Carlos Zúñiga Figueroa; en 1938 surge la Escuela de Artes y Oficios y también se abre la sección de Dibujo Artístico, que sugiere la creación de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

De acuerdo al Código de Instrucción Pública (1882), y por la línea que dicta el Ministerio de Educación Pública de 1889, la educación se orienta a métodos inductivos y de observación en la en-

señanza de las ciencias, y se alternan los estudios académicos con el aprendizaje de un oficio de arte liberal o mecánico.

Luego, en la presidencia del general Manuel Bonilla, entre otros logros educativos, se realizó el primer censo escolar, se crearon las primeras bibliotecas escolares y se establecieron sus normas. Aparecieron las primeras escuelas normales de señoritas y de varones, que proyectaron una figura educativa modernista y positivista, fundamentalmente memorística y centrada en el maestro, con rigurosa disciplina y didáctica rígida.

Durante la administración del general Tiburcio Carias Andino se quiso convertir la escuela hondureña en una escuela nueva.

En 1953 se definió una nueva clasificación de la educación: educación preescolar, educación primaria, educación de adultos, extraescolar, educación media y educación superior.

En 1994, durante el gobierno de Carlos Roberto Reina, la Secretaría de Educación inició la implementación de un nuevo modelo educativo: la Escuela Morazánica, la cual formaba parte del Plan Nacional de Desarrollo Educativo (1994-1997).

El sistema educativo de entonces ofrecía las siguientes clases artísticas:

- Educación primaria: Dibujo y Decorado (imitación del natural fundamentalmente).
- Educación secundaria: Artes Plásticas.
- Educación media, ciclo común: Historia de la Cultura.
- Educación media, Bachillerato en Ciencias y Letras: Dibujo Técnico.
- Educación media, ciclo básico técnico: Expresión Estética.
- Educación magisterial: Taller Didáctico de Dibujo y Caligrafía.

A partir de 1996 se incorporó en la estructura del sistema educativo nacional el nivel de educación básica, ampliando los seis grados de la educación primaria a nueve grados, lo que condujo a una profunda transformación curricular en cuanto a contenidos, métodos y materiales educativos.

La Ley Orgánica de Educación, mediante Decreto n.º 79 del Congreso Nacional, estuvo en vigencia desde el 14 de noviembre de 1966 hasta el 22 de febrero de 2012, cuando se creó e implementó la nueva Ley Fundamental de Educación. Esta ley, vigente hasta la actualidad, establece los lineamientos generales de la educación en Honduras. En el ámbito artístico ordena a los centros no gubernamentales a desarrollar actividades extracurriculares y expresa que el estado ofrecerá las disciplinas artísticas en el Bachillerato Técnico Profesional (BTP) del nivel medio y superior no universitario. También expone que la Educación Artística debe ser atendida por docentes de esas disciplinas (formados a nivel superior), y plantea que el Consejo Nacional de Centros de Educación Artísticas articulará las políticas públicas.

Actualmente, la educación formal en Honduras se organiza en los siguientes niveles educativos: prebásica, básica, media y superior.

La educación artística aparece en la etapa de educación obligatoria, a través de asignaturas específicas. En el Currículo Nacional Básico Hondureño (CNB), publicado en 2003 por la Dirección General del Currículo de la Subsecretaría Técnico Pedagógica de la Secretaría de Educación, se establece que en el área de comunicación deben desarrollarse, a lo largo de toda la trayectoria escolar, los objetivos, técnicas, procesos y competencias asociadas al área de educación en las artes visuales.

El esfuerzo de los profesionales de la educación en esta área curricular es indudable, pero a menudo su labor se realiza a pesar

de carencias formativas, falta de adaptación metodológica y una acuciante carencia de recursos materiales. Todo ello se multiplica en el caso de los profesionales que trabajan en contextos de riesgo de exclusión social. Además, muchas veces, el docente tiene que realizar adaptaciones curriculares. Por otro lado, la legislación educativa promueve, de forma genérica, el desarrollo de algunas nociones de educación visual y plástica, pero desafortunadamente no menciona algunos conceptos que hoy se consideran indispensables en educación artística en el panorama internacional.

EDUCACIÓN PREBÁSICA (CICLO I Y II DE 0-6 AÑOS)

Esta etapa educativa no es obligatoria, aunque la tendencia actual es escolarizar a la mayoría de los niños a partir de los tres años. En estas edades se realizan actividades de educación artística como dibujos, pinturas, y modelado con arcilla o plastilina; pero no hay asignaturas específicas ni hay profesorado especializado, porque el currículum tiene un carácter global.

En Honduras, las artes (música, teatro, danza, plástica, cine y televisión) están incluidas en la legislación educativa nacional. En distintos lugares del CNB se explica brevemente la importancia de las mismas para el desarrollo de lo sensorial y las habilidades motoras. La educación visual y plástica tiene un espacio en la escuela; pero, esta presencia, como lo indica el documento oficial, debe concretarse de forma interdisciplinar, es decir, sin contenidos específicos propios.

Desde una perspectiva comunicativa y expresiva, la educación artística (visual, plástica, literaria, musical y expresión corporal) está en el mismo ámbito que el lenguaje verbal y el matemático. Las escuelas hondureñas en la etapa prebásica dedican muchas horas a dibujar, colorear y hacer manualidades, porque son actividades

que concitan el interés del alumnado (les gustan, entretienen y divierten). Pero a menudo estas actividades se convierten el fin en sí mismas, y no son programadas desde una metodología coherente; no son consideradas como el resto de áreas del currículo: ni están organizadas en una secuencia lógica en el currículum anual, ni tienen objetivos de aprendizajes claros y definidos ni tampoco hay criterios de evaluación precisos.

Para la niños en prebásica aprender a crear no es muy difícil, solo necesitan un espacio de confianza para la experimentación (la creación visual está directamente relacionada con la sensorial y emocional) y estímulos constantes; los niños juegan con los materiales para hacerlos significativos. Los objetivos de la educación visual y plástica en prebásica (que no siempre se consideran en las actividades programadas) son: la expresión, las soluciones visuales innovadoras, las imágenes espectaculares, la investigación en el uso de los materiales, la profundización en la propia imaginación, la alfabetización visual, el estudio de las formas y la representación de la realidad y la imaginación.

La actividad del docente no debería quedarse en productos más o menos decorativos. El profesorado tiene que promover en los alumnos la confianza de que el hallazgo depende del conocimiento, la implicación y la experimentación y la búsqueda de información a través de la observación y los usos alternativos de materiales y técnicas. El docente especialista en educación prebásica, en lo que se refiere a la educación artística, visual y plástica, debe centrarse en una metodología creativa, abierta, tolerante a los cambios y a las alternativas, estimulante, sensorial, poética, que promueva el pensamiento y las actitudes creativas en el aula.

EDUCACIÓN BÁSICA (CICLOS I, II Y III DE 7 A 15 AÑOS)

Es la etapa más importante de todo el sistema educativo, porque determina cuál es el nivel cultural, científico, tecnológico, humanístico y artístico que tendrá la población. Para el caso, en lo que respecta a la educación artística, para la gran mayoría de niñas y niños todo lo que aprenderán de arte será en esta etapa, pues muy pocas personas cursarán posteriormente algún tipo de estudio artístico.

En el sistema de educación obligatoria, a la asignatura correspondiente a educación artística suele asignársele un horario bastante reducido, alrededor de una hora semanal; tiempo en el que se incluye, dependiendo de los países, las artes plásticas o visuales, la música, la danza y el teatro. Generalmente estos conocimientos los imparte un solo profesor o profesora generalista, que enseña todas las materias del currículum y tiene una formación muy somera en el ámbito de las artes. Sin embargo, lo conveniente es que haya profesores especialistas en asignaturas como lengua extranjera, las relacionadas a actividades deportivas, la música y, claro está, la de educación artística. Sobre todo en los cursos finales de esta etapa, a partir de los doce años,

¿Qué es lo mejor que podríamos hacer durante las 35 horas anuales, aproximadamente, que tenemos asignadas durante cada curso de la enseñanza obligatoria, para que el alumnado tengan un conocimiento profundo, complejo y apasionado en artes visuales?

Es una etapa muy amplia, en la que el alumnado evoluciona mucho en poco tiempo: la identidad personal y social se construyen en gran parte, al igual que la moral y la ideología; además, se consolidan las formas expresivas y hay un mayor control del lenguaje, entre otras situaciones. En cuanto a la educación artística, los alumnos experimentan la necesidad de crear representaciones realistas, profundizar en las poéticas y usar referentes visuales en sus trabajos;

por lo que aparecen urgentes demandas técnicas en ellos. Las creaciones artísticas pasan por diferentes fases de acuerdo al dominio de los lenguajes verbales; aparece el sentido crítico y el reconocimiento y comprensión de los estereotipos culturales; además, aparece la necesidad de una ruptura creativa en las producciones propias de cada persona.

A pesar de que esta etapa es decisiva en el desarrollo del alumnado, el CNB continúa prefiriendo un tratamiento interdisciplinar de la educación artística. En concreto, en el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica se señala:

[...] se considera conveniente un tratamiento interdisciplinar, pues el objetivo principal de la educación artística no es crear artistas, sino participar en la educación integral de las personas, mediante el desarrollo de una sensibilidad estética; de una percepción crítica del mundo que nos rodea; y la expresión genuina y creativa de ideas y sentimientos, mediante los diferentes lenguajes artísticos, como medio de comunicación con los otros y las otras (Secretaría de Educación, 2003, p. 71).

Este enfoque interdisciplinar conduce, en la práctica, a difuminar los contenidos de la educación artística, a la consiguiente infravaloración respecto a otras áreas y, como resultado, a su desaparición efectiva del currículum. El objetivo de la escuela no es, en ningún caso, crear «profesionales en ningún campo de conocimiento». Es sintomático que el legislador sólo lo advierta en el caso de la educación artística. Dicha afirmación es el reflejo de uno de los prejuicios más extendidos entorno a la educación artística: el que supone que lograr algún tipo de competencia efectiva en el campo de las artes es sólo de los profesionales, y que dicho objetivo no es pertinente en la escuela; lo que conduce a la idea de que la actividad artística no

tiene valores propios, sino prestados por aquellas áreas que sí están justificadas en el currículo hondureño.

Imaginemos que el Currículo Nacional Básico (CNB) defendiera que el propósito en la escuela fuese generar solo una «sensibilidad matemática» y, por ende, que no se evaluaran con rigor las operaciones de álgebra; en otras palabras, no se podría exigir, para el caso, el dominio de operaciones matemáticas, como aprenderse la tabla del siete, pues no es función de la escuela crear matemáticos profesionales.

La educación artística visual y plástica, en la etapa de la educación básica, debe estar regida por el control sostenido de la expresión, el adiestramiento en técnicas básicas de creación de imágenes, y el creciente confort ante lo inesperado, innovador y creativo. La metodología básica es la integración de lo emocional con lo poético, y proporcionar razonamientos críticos e información técnica sobre las imágenes visuales.

EDUCACIÓN BÁSICA

El modelo educativo del Currículo Nacional Básico (CNB) se basa en el enfoque por competencias. Cabe recordar que el modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque basado en competencias permite la posibilidad de integrar diversos saberes y recursos cognitivos, para resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos.

Los dos enfoques del CNB respecto a la educación visual y plástica son: la autoexpresión creativa y la comunicativa, que se fundamenta en los estudios sobre los lenguajes artísticos y la semiótica de los signos visuales que tuvieron su auge en los años sesenta y setenta del siglo XX.

En el CNB hondureño la educación artística está compuesta por cuatro bloques de contenido: artes y cultura, plástica, música y dramatización; que se presentan de manera tanto disciplinar como interdisciplinar (a partir de proyectos integrados), secuenciados desde el primero hasta el noveno grado. Los estudiantes deben desarrollar las competencias para expresar e interpretar obras plásticas, musicales y dramáticas; apreciando su uso instrumental, funcional o simbólico. La metodología utilizada se basa en el constructivismo, mientras que los criterios de evaluación se organizan por competencias.

Con la educación artística se pretende:

- Que el lenguaje simbólico permita al alumnado comprender el arte en relación con la actividad escolar; que disfrute el aprendizaje de competencias básicas para desarrollar un sentido de pertenencia a



FIGURA 9.2. Joaquín Roldán (2016) *Alumnado de primaria dibujando con tiza*. Fotografía.

su cultura y valoración de lo propio, mediante la imaginación, lo colectivo y la creatividad. Los procesos de creación artística tienen como fundamento el conocimiento del mundo por medio de la experiencia sensible.

- Potenciar el sentido de la investigación (curiosidad y experimentación) y el juicio crítico (juzgar y diferenciar), a la vez que se enriquece y se valora el patrimonio cultural. La apreciación y el disfrute de las manifestaciones artísticas es un medio de expresión del pensamiento estético, por lo que posibilita que el estudiante manifieste sus sentimientos, fantasías e intuiciones en forma espontánea y natural.
- Reconocer los códigos y símbolos del arte a través de la historia, incluyendo los de la modernidad, permitiéndole una visión más amplia del mundo.
- Adquirir la capacidad para utilizar adecuada y creativamente el tiempo libre.

El CNB no contempla ni menciona algunos de los enfoques de la educación artística que se han desarrollado en las tres últimas décadas (analizados en el capítulo 5, páginas 94-115), tales como el enfoque disciplinar promovido por la Fundación Getty de Los Ángeles, ni a los estudios de la cultura visual.

La educación media, comprendida entre los quince y diecisiete años, se divide en dos modalidades: la académica y la profesional. La modalidad académica, Bachillerato en Ciencias y Letras, tiene una duración de dos años; abarca una formación científica y humanista, orientada a continuar estudios en el nivel superior. La modalidad profesional, con una duración de dos a tres años, permite al estudiante obtener una profesión para ingresar al mundo laboral.

Esta oferta educativa se clasifica por modalidades afines: Educación agropecuaria (Bachilleratos en Horticultura, Caficultura,

Ciencias y Técnicas Acuícolas y Bachillerato Agrícola); Educación industrial (Bachilleratos en Electricidad, Electrónica, Mecánica Automotriz, Máquinas y Herramientas, Refrigeración y Aire Acondicionado, Maderas, Estructuras Metálicas, Industria del Vestido, Forestal y Control de Calidad); Servicios administrativos (Perito Mercantil, Bachilleratos en Mercadotecnia, Cooperativismo, Computación, Administración de Empresas, Promoción Social, Comercio, Hotelería y Turismo); Educación ambiental (Bachilleratos en Ecología y Medio Ambiente, Salud y Nutrición); y Construcción civil (Bachillerato en Industria de la Construcción).

Los espacios para la educación artística en los programas de bachilleratos (no artísticos) se encuentran las siguientes cuatro asignaturas artísticas: Lenguaje Artístico, Apreciación Artística, y Lenguaje y Pensamiento Crítico en el Área de Comunicación; y Dibujo Técnico en el Área de Tecnología.

LA ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES (ENBA)

Se trata de una institución pública fundada en 1940. Es la única del nivel medio en el sistema educativo nacional que posee programas formativos relativos a las artes visuales. En el año 2015 la ENBA cumplió 75 años de funcionamiento.

Sus programas formativos han sido diversos y han sufrido diferentes modificaciones. Hasta el año 2014, la ENBA constaba de tres modalidades de estudio: Bachillerato en Artes Plásticas, Bachillerato en Artes Gráficas y Magisterio en Artes Plásticas.

Además, en el marco de la educación no formal ofrecía dos modalidades: cursos libres de Capacitación Artística y cursos de Dibujo y Pintura Infantil.

Sin embargo, en el marco de la Nueva Ley Fundamental de Edu-

cación, la ENBA se ve obligada a rediseñar su oferta académica según directrices de la Secretaría de Estado, Despacho de Educación, que estandariza en el nivel educativo medio en dos modalidades de bachillerato: el de ciencias y humanidades, y el técnico profesional.

En consecuencia, la ENBA inicia en el año 2015 los siguientes tres tipos de bachilleratos: Ciencias y Humanidades con orientación en Educación Artística, Técnico Profesional en Artes Plásticas y Técnico Profesional en Diseño Gráfico.

Aunque con esta nueva malla curricular disminuyó la cantidad de horas dedicadas a las áreas artísticas, lo positivo de este proceso es que, gracias al esfuerzo del cuerpo docente, se introdujeron clases artísticas en las asignaturas fundamentales, diferenciándose de este modo del resto de bachilleratos del país.

El diseño curricular de la ENBA está organizado por asignaturas y su enfoque educativo, según estipulación oficial, está basado en competencias. La malla curricular está constituida por tres áreas de formación: de fundamento, de orientación y de especialización. En esta última se localizan las asignaturas artísticas. Posee una adecuación curricular basada en módulos. Esto significa que se reciben siete módulos por parcial y cada módulo está constituido por dos asignaturas recibidas durante seis días, de forma única. Esto ha permitido una mejor optimización de los espacios, recursos y tiempos.

Basada en los reglamentos de la Ley Fundamental de Educación del año 2011, la Secretaría de Educación emitió el Acuerdo n.º 0539 –SE– 2014, del 7 de abril, estableciendo los lineamientos para lograr la transformación de las Escuelas Normales y Artísticas. Esto quiere decir que, según un diagnóstico a nivel nacional e institucional, estos centros educativos deberán cambiar su estructura actual y convertirse en universidades, centros asociados a las universidades públicas, centros de excelencia, institutos de educación superior, centros de formación continua o escuelas superiores.

Ante esta situación, la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), también miembro del Consejo Nacional de Educación, delegó a una comisión especial para integrar la Comisión Técnica que analizaría las propuestas de esa transformación. Dada la solicitud de las escuelas artísticas, esta comisión especial desarrolló encuentros con la ENBA y la Escuela Nacional de Música (ENM) para buscar vías de salida y considerar sus demandas. Ambas instituciones expresaron su aspiración de adscribirse a la UNAH.



FIGURA 9.3. Thelmadatter (2013). Escuela Nacional de Bellas Artes en Comayagua, Tegucigalpa. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Escuela_Nacional_de_Bellas_Artes.JPG



FIGURA 9.4. Anónimo (s. f.) Plaza de las Banderas. Interior de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa. Biblioteca Virtual Letras de Honduras.

Junto a representantes de la Secretaría de Educación y la ENBA, los delegados por la rectora presentaron y discutieron la ruta de trabajo que apoyaría los aspectos de investigación necesarios para construir sus respectivos diagnósticos ante el comité técnico subalterno del Consejo Nacional de Educación; sin embargo, ésta vía fue desechada cuando se solicitó el informe a las escuelas artísticas, antes del tiempo previsto.

Posteriormente, y siendo partícipe la mencionada comisión técnica, la ENBA y la ENM presentaron sus respectivos diagnósticos.

En el marco de la colaboración solicitada por las escuelas artísticas, la Facultad de Humanidades y Artes de la UNAH, en la persona de su decana, la arquitecta Rosamalia Ordóñez, presentó cuatro posibles escenarios. Estos son:

- La expansión del bachillerato en artes (visuales, escénicas, musicales) en los distintos centros educativos del país.
- El ingreso del profesorado de las escuelas de arte a las carreras artísticas de la UNAH para elevar su nivel académico y especialización (Diseño, Artes Visuales, Gestión Cultural, Teatro, Danza y Música).
- La profesionalización del profesorado de arte a través de programas internacionales de calidad, extensivo a candidatos de todo el país. La UNAH establecería convenios con las escuelas artísticas.
- Acompañar el proceso de investigación necesario para la transformación de las escuelas artísticas bajo convenios de beneficio mutuo en vinculación con la sociedad y la investigación.

Con relación al tercer escenario, el programa de profesionalización resulta ser un paliativo, especialmente para la Escuela Nacional de Bellas Artes, ya que el nivel superior sólo ha tenido salida hacia la pedagogía y didáctica de las artes y no hacia un grado de licenciatura netamente artístico. Contrariamente, el ámbito musical (Escuela Nacional de Mú-

sica) ha tenido dos alternativas: educación musical y música netamente para artistas.

Dada la falta de continuidad entre la educación media y superior en el campo de las artes visuales, la Facultad de Humanidades y Artes, a través del decanato, realizó el anteproyecto genérico de nuevas propuestas, tentativamente identificado en cuatro carreras: Diseño Industrial, Comunicación Visual, Artes Visuales y Gestión Cultural.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico (Estudio de factibilidad: Análisis del desarrollo institucional y Análisis del contexto educativo, Análisis de la pertinencia social. Fundamentos del programa educativo: Pertinencia académica y relevancia profesional) los diseñadores de la nueva oferta realizan la respectiva triangulación con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: Campos de la Educación y la Formación (CINE, 2011) y el Proyecto Tunning, lo que permitirá delimitar las competencias demandadas y categorizarlas según el grado académico a diseñar (tecnólogo, licenciatura, maestría o doctorado).

Reafirmando lo dicho por la socióloga hondureña Leticia Salomón, la apertura de las nuevas carreras en las distintas universidades del país obedece más a criterios de mercado que a procesos y necesidades de innovación. En consecuencia, la Facultad de Humanidades y Artes responde al criterio de innovación pese a que la demanda local no esté interesada, aparentemente, en las industrias creativas.

En el curso escolar 2017, la ENBA ofrece la siguiente formación artístico-plástica del nivel medio, única en su género y su grado académico: Bachillerato Técnico Profesional en Artes Gráficas, Bachillerato Técnico Profesional en Artes Plásticas y Bachillerato Técnico Profesional en Formación Artística y Gestión Cultural. La adecuación en mención sería posible porque está contemplada en el Reglamento de la Educación Artística, que establece que las escuelas artísticas pueden elegir sus propias formas de organización respetando la naturaleza de su campo.

EDUCACIÓN SUPERIOR: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ARTES Y DE LOS ARTISTAS PROFESIONALES

La formación de profesionales de las artes visuales requiere una gran cantidad de conocimientos, técnicas y destrezas muy especializadas, debido a la gran complejidad y refinamiento de las manifestaciones artísticas (música, danza, literatura, arquitectura, escultura, pintura, etcétera).

La formación de profesionales de la creación artística cuenta con una amplia historia desde la antigüedad. Desde hace varios milenios, existieron en el Egipto faraónico, en Mesopotamia y en China grupos de personas e instituciones especializadas en la formación de pintores, escultores, arquitectos, ceramistas, etc. En la actualidad, la tendencia general es que los centros de formación de artistas profesionales (conservatorios de música, danza, teatro, academias de bellas artes, escuelas de cinematografía, entre otros) estén contempladas en la estructura de los sistemas educativos oficiales y que, en muchos casos, sean facultades dentro de universidades, o bien universidades especializadas en las diversas profesiones artísticas como la Universidad de las Artes de Londres (UAL) que ofrece carreras en artes visuales, comunicación y diseño (<http://www.arts.ac.uk/>). La tendencia es que la mayoría de los estudios superiores se conviertan en estudios universitarios, aunque en muchos países las escuelas superiores de bellas artes y los conservatorios superiores de música y danza siguen teniendo un estado no universitario.

Las universidades son los centros educativos y de investigación de más alto nivel en las sociedades contemporáneas. Las universidades ofrecen la formación más avanzada y especializada en una amplia variedad de actividades profesionales. Directamente vinculados con la educación artística, destacamos tres tipos de estudios:

1. Un amplio abanico de disciplinas y profesiones del campo de las ciencias (como la óptica, que nos explica la luz y los colores), de las tecnologías de los materiales y la computación de imágenes; así como del campo de las humanidades y ciencias sociales: Historia, Crítica del arte, Estética, Teoría del arte, Arqueología, Psicología y Sociología del arte, entre otras. Muchas de las ideas, conceptos y técnicas que utilizamos en educación artística proceden de los avances en estas disciplinas.
2. Los estudios para la formación de profesionales de las artes visuales: Arquitectura, Bellas artes, Diseño, Cine, Fotografía, Comunicación audiovisual, Restauración y Conservación del patrimonio, etcétera; son titulaciones especializadas para la creación de imágenes y objetos de muchos tipos y cualidades.
3. Los docentes de educación artística se forman en las facultades o escuelas de educación y bellas artes, ya sea en titulaciones de grado (tres o cuatro años) o de posgrado (uno o dos años). Suelen existir un conjunto de cursos o materias que, en diferentes proporciones, incluyen cuatro ámbitos: la creación artística, la historia y teoría del arte, la pedagogía y didáctica de las artes visuales, y la práctica en centros educativos o comunitarios o en instituciones artísticas.

Además, las universidades ofrecen nuevas especialidades directamente relacionadas con la educación artística, como la gestión cultural, la mediación artística y la arteterapia. También, en bastantes universidades de diferentes países, pueden cursarse títulos universitarios de grado y máster en educación artística; mientras que en pocas existen doctorados específicos en educación artística o en artes visuales. En Honduras funcionan veinte universidades acreditadas dentro del sistema de Educación Superior, de las cuales catorce son

privadas y seis estatales. Las universidades públicas estatales son la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR), Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH), Universidad de Defensa de Honduras (UDH), y la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG).

El plan de estudios de la carrera de artes visuales de la UNAH está siguiendo el proceso de revisión interna. Afines a esta carrera son la licenciatura de Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la licenciatura en Comunicación Audiovisual y Publicitaria en la Universidad Tecnológica Centroamericana, y la licenciatura de Diseño Gráfico también en esta última universidad. En las de San Pedro Sula, Tecnológica Centroamericana, José Cecilio del Valle y en el Centro de Diseño, Arte y Construcción.

Algunas asignaturas optativas que ofrecen las universidades públicas y privadas son: Historia del Arte, Apreciación Artística, Fotografía, Dibujo y Pintura.

CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN HONDURAS

La carrera de Profesor de Educación Artística con orientación en artes visuales, escénicas o musicales, en el grado de licenciatura se imparte desde 1994 en el Departamento de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Este Departamento oferta la carrera de arte para dar continuidad a la formación artística de los egresados de las escuelas de música, bellas artes y teatro, quienes venían ocupando las plazas de la enseñanza artística, sin tener la titulación correspondiente para ese nivel educativo.

La Carrera de Educación Artística con orientaciones en Artes Visuales, Escénicas y Musicales de la UPNFM es única en su género, y se constituye de las siguientes áreas curriculares: Formación de fundamentos (generales y pedagógicos), Formación específica (formación pedagógico-didáctica orientada a la formación profesional y formación profesional), y práctica profesional.

En 2003, la Carrera de Arte se autoevaluó de acuerdo al Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de Educación Superior (SICEVAES), edición 1996. Sumado a este proceso, también se realizó la evaluación de pares externos, un diagnóstico de los graduados de la carrera de arte, empleadores y directivos de las escuelas de arte del país, y un estudio comparativo entre los contenidos de las diferentes asignaturas del plan de estudios y los contenidos planteados en el componente de educación artística del Currículo Nacional Básico (CNB).

El modelo educativo de la UPNFM está basado en competencias; en consecuencia, el plan vigente de la carrera de educación artística apunta hacia esa dirección. Hasta 2007, los títulos de la carrera de arte llevaban el nombre de Profesor de Educación Media en arte con orientación en artes plásticas, teatro o música (según la orientación elegida) en el grado de licenciatura. Después de ese año, y hasta la fecha, cambió a Profesor de Educación Artística con orientación en artes visuales, escénicas o musicales, en el grado de licenciatura.

En la carrera de Educación Artística no hay un examen de admisión específico y no todos los candidatos son estudiantes egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes, la Escuela Nacional de Música o Escuela de Teatro. Sin embargo, esta condición, entre otras razones, responde a la carencia de un sistema de formación artística nacional; es decir, una estructura educativa que se inicie desde el nivel primario (en algunas especialidades como música y danza), y termine en el superior.

La UPNFM no solo ofrece clases de arte en la formación de profesores de arte, sino que existe la carrera de Profesorado en Educación Básica, donde el arte aparece en una de sus especializaciones. Además, si bien la malla curricular de la Carrera de Arte contempla un tronco común de asignaturas artísticas y una distinción en el área artística elegida, aún presenta necesidades de fortalecimiento en la especialidad. La carrera de Profesorado de Educación Básica tiene mayores retos, pues reduce la formación artística a cuatro asignaturas.

Los profesores de educación básica están facultados para trabajar en cualquiera de los tres ciclos. Se espera que, con los cambios en la estructura educativa, los formadores del profesorado de educación artística de la UPNFM respondan a la educación media (los bachilleratos artísticos) y no específicamente a la educación básica. Sin embargo, sólo la ENBA tiene bachilleratos en el ramo artístico.

El plan rediseñado de la carrera de Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo en el grado de licenciatura contiene las siguientes disciplinas: Apreciación Artística y Expresión Vocal y Corporal, dentro de los espacios formativos, que son optativas de arte; Didáctica de Educación Artística, en el espacio formativo obligatorio de la formación de fundamento pedagógico y pedagógico–didáctico; y Fundamentos de Educación Artística, en la formación profesional específica.

LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH)

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es una institución del Estado con personalidad jurídica, que goza de la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional del país (así figura en el Artículo 160 de la Constitución de la Repú-

blica). La UNAH cuenta con un campus central en Tegucigalpa, ocho centros regionales, ocho centros de educación a distancia y cuatro telecentros distribuidos por todo el territorio nacional.

Congruente con el accionar estratégico y las grandes dimensiones institucionales, la Facultad de Humanidades y Artes (FHAA) de la UNAH diseña la nueva oferta académica en el sentido estricto de las artes:

- Teatro y Danza; carreras de las artes escénicas, a través del Departamento de Arte y bajo la dirección del Decanato.
- Diseño gráfico e industrial; carreras del área del diseño, con la Facultad de Ingeniería.
- Artes Visuales y Gestión Cultural; en conexión con la Dirección de Cultura.



FIGURA 9.5. Anónimo (s. f.) *Entrada principal de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ciudad Universitaria.* Presencia Universitaria, periódico de la UNAH.

Estos anteproyectos de carrera siguen los lineamientos de la Dirección de Educación Superior (DES) y de la Dirección de Docencia; además, junto con la Secretaría de Desarrollo Institucional (SEDI) se consultaron planes de carrera de universidades extranjeras (Iberoamérica) y se modeló la demanda de este tipo de carreras por medio de estudios de mercado y análisis de tendencias globales. Así mismo, en colaboración con la Vicerrectoría de Relaciones Internacionales (VRI), se consideraron los convenios establecidos con otras universidades de diferentes países el mundo.

La Subcomisión nombrada por la Dirección Ejecutiva de Gestión Tecnológica (DEGT), y con el apoyo de los medios de comunicación de la UNAH, ha colocado un formulario en el sitio web de la FHHAA para crear una base de datos de profesionales y personas calificadas identifica aquellos que podrían convertirse en estudiantes del programa de profesionalización para artistas, como aquellos que podrían ser parte del cuerpo docente.

A través del Departamento de Arte, se ofrecen clases optativas relacionadas con las artes visuales para los y las estudiantes de toda la comunidad universitaria: fotografía, dibujo, pintura, y cinematografía.

La Escuela de Arte incide en la educación informal sobre todo con las artes musicales y escénicas; sin embargo, muy recientemente se instaló la Fototeca Nacional Universitaria, producto de una investigación documental interdisciplinaria. El Centro de Arte y Cultura en Comayagüela está forjándose un lugar en el ámbito artístico social y la Dirección de Cultura de la UNAH también participa de la conformación de la agenda cultural de la UNAH.

La visión de la FHHAA es ser la entidad multidisciplinaria y sistémica cuyo sentido radica en la formación de valores, criterios y habilidades de sus estudiantes, docentes y administrativos, gracias al acceso al conocimiento y que, insertos en la construcción de su

cultura, evidencian autonomía, interdependencia, pluralismo, gusto, creatividad, compromiso, convivencia pacífica y dignidad; suscitando, en sus espacios de formación altamente tecnificados, agentes de cambio que responden a la contextualización sociopolítica «glocal» (global y local), basados en la línea de lo esencial de la universidad y en los procesos de investigación transdisciplinar que conecta distintos saberes, lógicas y ambientes; y que cree y practica la creación artística desde el beneficio de sus efectos simbólico–culturales.

Si bien, el estudio de la oferta y demanda de profesionales de educación superior en Honduras realizado por la UNAH en 2015, demerita el impacto directo de las artes en la productividad o desarrollo económico del país, la FHAA considera que el enfoque de la formación artística en la UNAH puede apostar por la economía naranja en términos de la glocalización.

Además, se aconseja tomar en cuenta los siguientes criterios para las nuevas carreras artísticas de la UNAH (Artes Visuales, Diseño de Objetos e Innovación, Gestión Cultural y Diseño Gráfico):

- Constituir la oferta académica con una metodología generadora de innovación versus reproducción (heredado de las academias).
- Que sea acorde a las nuevas tendencias globales y locales (desde su estructura constitutiva, relaciones entre sujetos y objetos, cambios de estatus, etcétera).
- Con un claro I+D; que tenga incidencia en las políticas públicas mediante la investigación y la vinculación universidad–sociedad.
- Que representen un cambio en la conceptualización de las artes respondiendo a la problemática del tiempo y el espacio donde se efectúe: artes como metodología de investigación; artes como representación y construcción de la realidad social en el marco de la interactividad, el colaboracionismo, la democratización, la ética, y el análisis crítico del discurso o de las formas simbólicas

de la cultura visual; y artes en las nuevas tecnologías.

- Concebir las artes como industrias culturales, que aportan directamente a la economía productiva (economía naranja, economía del bien común, etcétera) y establecer mecanismos para que ello ocurra de forma sistémica procesual (no terminal).
- Empleo de las nuevas tecnologías y la metodología basada en la experiencia.
- Constituir su estructura en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. La educación no formal en artes visuales.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN ARTES VISUALES

Junto a las asignaturas y titulaciones que ofrece el sistema educativo formal, existe una amplia variedad de propuestas, proyectos artísticos y centros de educación artística que se organizan de una forma muy fluida y abierta; por ejemplo, la educación en museos de arte, el arte comunitario o los talleres, y las academias de arte para niños y adultos.

La mayoría de las bienales y los principales museos de arte, tanto antiguos como contemporáneos, tienen departamentos especializados en actividades educativas, ya sea para el público en general o para los maestros y los grupos escolares.

También hay un sinfín de clases y cursos de artes visuales y artesanías para todo tipo de edades e intereses, ya sea para complementar la oferta escolar, como pasatiempo o para afiliaciones tanto de iniciativa privada (artistas que dedican parte de su actividad y de su taller o instalaciones profesionales a dar clase) como pública (en ayuntamientos y centros culturales o comunitarios).

Los proyectos de arte comunitario o de arte basado en la comunidad, son propuestas contemporáneas, que unen los fines ar-

tísticos con los educativos y los sociales. Suelen participar artistas profesionales junto a personas de una comunidad que, a través de estrategias artísticas de creación y colaboración, buscan mejorar sus condiciones de vida.

La Comisión Nacional para el desarrollo de la Educación Alternativa no formal (CONEANFO) de Honduras se ocupa de todo tipo de educación fuera o dentro del sistema educativo primario, secundario y universitario, que no pretende la obtención de un título formal, que no permite alcanzar ni continuar grados, ni es obligatoria de un nivel a otro. La Comisión está constituida por quince instituciones o agencias, públicas y privadas, que dan idea de la amplitud y diversidad de sus objetivos, entre ellas, la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación, la Secretaría Técnica y de Cooperación Internacional, el Instituto Nacional de la Mujer (INAM), el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP), la Asociación de Municipios de Honduras (AMHON), el Consejo Hondureño de la Empresa Privada (COHEP), la Coordinadora Hondureña de la Juventud (CHJ), la Acción Cultural Popular Hondureña (ACPH), el Programa de Educación Básica Integral Campesina (PEBIC), la Federación de Organizaciones Privadas de Desarrollo (FOPRIDEH) y el Proyecto Aldea Global.

Algunos de los principales centros, públicos y privados, que promueven el arte y la cultura en Honduras son: la Secretaría de Estado en los Despachos de la Presidencia, Dirección Ejecutiva de Deportes/Cultura y Artes, el Museo de Antropología e Historia, la Galería Nacional de Arte, el Museo de Historia Republicana Villa Roy (en proceso de restauración), el Centro Cultural Sampedrano, XATRUCHES Centro Cultural, el Museo del Hombre Hondureño, el Museo para la Identidad Nacional (MIN), el Museo de Antropología en San Pedro Sula, el Parque Arqueológico de Copán, el Centro de Arte y Cultura de la UNAH, el Instituto Hondureño de Cultura Hispánica (IHCH), el Instituto Hondureño de Cultura

Interamericana (IHCI), el Centro de Artes Visuales Contemporáneo Mujeres en las Artes (MUA), el Círculo Teatral Sampedrano, el Teatro José Francisco Saybe, y Fotoclub Honduras. Todos estos centros e instituciones desarrollan importantes actividades de educación artística dirigidas al conjunto de la población.

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia de Honduras, su sistema educativo ha pasado por distintas regulaciones jurídicas y por pocas modificaciones curriculares. El primer currículo oficial como tal fue formulado muy recientemente. La Ley Fundamental de Educación establece que el profesorado de arte debería tener el nivel mínimo de licenciatura (con conocimientos de ejercicio). No existe una institución educativa básica en artes visuales (como sí la hay para la enseñanza de la música). La ENBA no se extiende a otras ciudades importantes del país, donde hay educación media. No existen institutos superiores de artes, ni centros terciarios. Al día de hoy, solamente la Universidad Nacional Autónoma de Honduras trabaja en la propuesta para continuar con la formación artística para aquellos que se gradúen de la educación media.

El apoyo de la educación no formal de distintos centros culturales, galerías, museos, y demás instituciones no gubernamentales, son imprescindibles para que la población tenga acceso al arte; en otras palabras, para hacer posible su democratización y disfrute, compensando las pocas horas recibidas en la formación formal.

Es importante que el sector privado no educativo incorpore el arte a su visión social, desarrollando mayores proyectos formativos.

No menos importante es la labor académica superior, pues, es la que debe argumentar y demostrar que el arte en el Sistema Educativo Nacional (ya vimos que abarca la educación no formal) es una necesidad imperiosa para el desarrollo económico y humano en el país, mediante las industrias culturales y la innovación.

ACTIVIDAD SUGERIDAS

1. Comparar los documentos oficiales sobre el currículo en Educación Artística en el sistema educativo de diferentes países e instituciones profesionales internacionales para comprobar sus semejanzas y sus diferencias, en función de los distintos contextos culturales.
3. Comparar las recomendaciones del Currículum Nacional Base de Honduras sobre Educación Artística con el plan educativo del centro en el que impartimos clases.
4. Escribir y documentar visualmente un análisis crítico de los documentos de las administraciones públicas sobre Educación Artística en relación con las necesidades de aprendizaje y los contextos culturales de nuestro alumnado.

REFERENCIAS

- EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Paidós.
- (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- EISNER, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, SUBSECRETARÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA, DIRECCIÓN GENERAL DE CURRÍCULO, REPÚBLICA DE HONDURAS. (2003). *Currículo Nacional Básico*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación. Recuperado de <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

TERCERA PARTE

UNA METODOLOGÍA ARTÍSTICA
DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

APRENDER A VER EL UNIVERSO EN UNA GOTA DE TINTA

JOAQUÍN ROLDÁN, AUXILIADORA
SORTO MARTÍNEZ Y ROCÍO LARA OSUNA

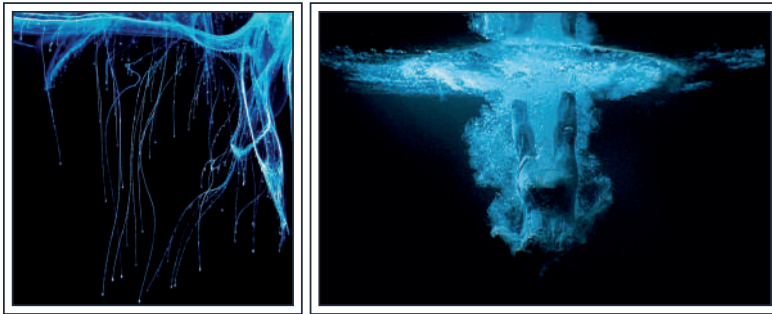


FIGURA 10.1. J. Roldán.(2018). *Formas en el agua*. Par Visual compuesto por dos Citas Visuales Literales, izquierda (Mawson, s.f.) y derecha (Viola, 2001)

PROPUESTA

Provocamos una experiencia estética con la observación de un fenómeno muy sencillo: depositamos una gota de tinta azul en un vaso transparente con agua. La gota se disolverá poco a poco en el agua y descenderá hasta el fondo. Aprendemos a observar atentamente las formas que se crean cuando la tinta entra en contacto con el agua.

En la página siguiente, FIGURA 10.2. J. Roldán (2018). *Gota de Tinta azul I*. Fotoensayo narrativo compuesto por cinco fotografías, arriba y centro, tres de María Peris Torres (2015) *Vaso azul, Observar una gota de tinta y Mirando la gota*; y abajo, dos de Andrea Rubio Fernández (2016) *Introduciendo el dibujo en el agua tintada y Dibujando el movimiento de la gota*.



Si es necesario, podemos remover suavemente el agua con los dedos para que se alteren las formas que estamos observando. El alumnado tiene que fijar su atención en las formas de lento movimiento que se producen entre la tinta y el agua. Después, individualmente, dibujarán lo que han observado, y finalmente aprovecharemos la ventana del aula para tamizar la luz con el color azul transparente de los vasos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. Producir en el aula fenómenos visuales que estimulen la observación atenta y el disfrute del espectáculo visual.
2. Dibujar formas abstractas en movimiento sintetizando en un dibujo toda la secuencia de acontecimientos que se han producido al ir diluyéndose la gota de tinta en el agua.
3. Transformar el espacio escolar habitual en un escenario que estimula la imaginación y la creatividad.

VÍNCULOS CON EL ARTE CONTEMPORÁNEO

Artistas como Bill Viola o Mark Mawson fotografían y hacen videos sobre el agua, la luz, el color y el movimiento. La plasticidad de las formas que se generan en el agua al moverse, mezclarse o derramarse tiene sorprendentes posibilidades visuales. En las fotografías de Mark Mawson las formas de la tinta en el agua son el motivo principal de la imagen. Los videos de Bill Viola graban la entrada del cuerpo humano en el agua. La fotografía puede detener el movimiento y en el video puede ralentizar la velocidad de los cambios.

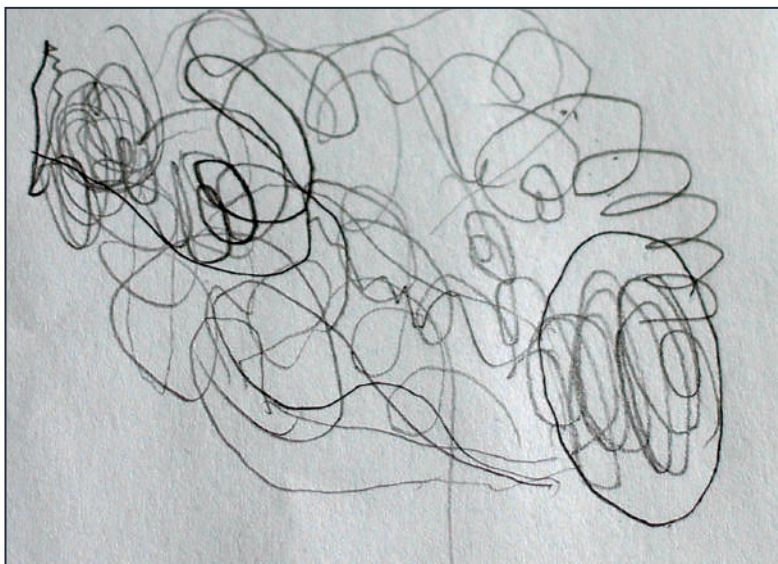


FIGURA 10.3. Arriba, Maria, 8 años (2015) [Gota de tinta] grafito sobre papel, 21 × 14. 85 cm, y abajo, Jéssica, 15 años (2016) [Gota de tinta] grafito sobre papel, 29.7 × 21 cm.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El escenario de experimentación es individual. Cada participante dispone de su propio espectáculo estético. Se reparte a cada persona un vaso de plástico transparente, con agua, una hoja de papel y un lápiz carbón. Uno a uno, sobre el agua, se vierte una gota densa de tinta, de un color que tenga suficiente consistencia, por ejemplo, el azul marino. Son muy útiles los tintes que venden en droguerías para colorear pintura plástica blanca. La interacción espontánea que surge dentro del recipiente entre los líquidos de diferentes consistencias y colores (agua y tinta) da como resultado la generación aleatoria y progresiva de formas orgánicas y arremolinadas. El alumnado debe observar detenidamente y asimilar toda la información posible sobre lo que está viendo, para luego sintetizar en su dibujo todo lo que ha sucedido ante sus ojos.

MATERIALES

Un vaso de plástico transparente, una hoja de papel y un lápiz carbón o cualquier otro instrumento de dibujo, para cada participante. Un pequeño bote de tinte líquido de color azul y agua suficiente para rellenar los vasos. Esta actividad se puede realizar en un aula convencional con mesas y sillas.

TIEMPO

La actividad se lleva a cabo en unos treinta minutos, de los cuales se emplean diez minutos iniciales en preparación y reparto de material y en una breve explicación de los objetivos de aprendizaje. En los

siguientes cinco minutos el alumnado interacciona con la gota de tinta en el agua. Durante los diez minutos siguientes se dibujan las formas que nos ha sugerido el movimiento de la tinta al mezclarse con el agua. Se deben dedicar cinco minutos al final de la actividad para comentar los resultados obtenidos expuestos ante toda la clase.

RESULTADOS ESPERADOS

1. La encantadora experiencia visual de observar las formas aleatorias que adopta la tinta en el agua al girar libremente y un cierto nivel de embelesamiento por parte de los participantes que las observan.
2. Dibujos que representen el movimiento de las cambiantes formas percibidas durante la observación.
3. Una instalación con el conjunto de vasos, preferiblemente en la ventana del aula. La luz se teñirá de azul.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ADAPTACIONES

Con el alumnado con discapacidad visual puede conseguirse una sensación plástica semejante de caída y movimiento aleatorio usando una cuerda o cordón de zapatos. Se pedirá a los participantes que coloquen las manos unidas formando un hueco e introducimos el cordón entre ellas haciéndolo girar mientras lo movemos. A partir de estas sensaciones táctiles, dibujarán en una pila de al menos diez papeles superpuestos con un bolígrafo, apretando muy fuerte al trazar las líneas. De esta manera la huella del trazo adquiere cierto relieve que se puede percibir con la yema de sus dedos.

EVALUACIÓN

¿Les ha gustado y complacido la contemplación de ese fenómeno visual?, ¿se ha producido un silencio mientras miraban?, ¿han podido apreciar el valor de la experiencia estética?, ¿han contemplado con detenimiento como la gota de tinta crea unas formas a partir del movimiento del agua?, ¿han interactuado con la gota y el agua para provocar reacciones diferentes en la imagen? Los dibujos ¿muestran diferentes maneras de representar el movimiento y la mezcla de los dos elementos?



FIGURA 10.4. J. Roldán (2018) *Gota de Tinta azul II*. Fotesayo narrativo compuesto por cuatro fotografías digitales, arriba, M. A. Cepeda (2015) *Oscar dibujando I* y *Oscar dibujando II*; centro, A. Rubio Fernández (2016) *Vasos azules*; y abajo, M. Peris (2015) *Ventana de vasos azules*.

REFERENCIAS

- MAWSON, M. (s. f.). *Aqueous* [Acuoso]. Fotografía. <http://www.markmawson.com/#/portfolio/portfolios/aqueous/5>
- VIOLA, B. (2001). *Five Angels for the Millennium* [Cinco ángeles para el milenio]. Vídeo, 5 proyecciones, color y sonido estéreo. Londres: Galería Tate. <http://www.tate.org.uk/art/artworks/viola-five-angels-for-the-millennium-t11805>

A PARTIR DE UNA PIEDRA PODEMOS DIBUJAR UN BICHO

JOAQUÍN ROLDÁN, AUXILIADORA SORTO
MARTÍNEZ Y ANDREA RUBIO FERNÁNDEZ



FIGURA 11.1. J. Roldán (2018) *Estela y Duchamp*. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales, izquierda (Museo de Almería, 2250-1800 a. n. e.), y derecha (Duchamp, 1959).

PROPUESTA

Para estimular la imaginación proponemos dibujar a partir de un objeto muy sencillo y cercano: una simple piedra. Se realizará un dibujo creativo integrando la piedra como un elemento decisivo de la imagen final.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. Intensificar la sensibilidad del tacto y el reconociendo de formas y texturas, acariciando una piedra.
2. Integrar un objeto real, en este caso una piedra, en un dibujo.

VÍNCULOS CON EL ARTE CONTEMPORÁNEO

El arte moderno y contemporáneo ha desarrollado dos ideas que son claves en esta propuesta: una, el que una obra de arte puede estar hecha con cualquier tipo de materiales, la otra es que debemos ser respetuosos con las cualidades propias de los materiales que usamos. Las cualidades de los materiales de los que partimos son las que nos deben sugerir las cualidades de nuestras creaciones. En el patrimonio arqueológico prehistórico encontramos muchas piezas que aprovechan las formas y marcas de las piedras para asimilarlas a las personas o animales que quieren representar. El artista francés Marcel Duchamp acuñó el concepto de obra de arte como «objeto encontrado». En la obra que hemos seleccionado Duchamp utilizó una piedra, alrededor de la cual dibujó el perfil de su rostro, para hacer su autorretrato. La piedra se convirtió en su pómulo, en su mejilla y en su barbilla.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad tiene dos partes, una más centrada en la percepción estética y análisis de las formas de la piedra a través de la vista y el tacto, y otra enfocada a la integración de ese objeto y sus formas en un dibujo creativo. Elegimos piedras de un tamaño similar al puño de su mano. Primero deben limpiarla con cuidado, retirando toda la tierra y el polvo



Figura 11.2. J. Roldán (2018) *Observo y dibujo a partir de una piedra*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del autor y por dos dibujos, abajo izquierda Nelly, 7 años (2015) [Piedra], y derecha Alexandra, 8 años (2015) [Piedra]. Piedra y grafito sobre papel, $21 \times 29,7 \times 5$ cm aproximadamente, cada dibujo.

que puedan traer adherida. Al limpiarla cuidadosamente empiezan a valorar sus formas, aristas, planos, etc. Después les pedimos que la coloquen sobre un papel y que a partir de la piedra dibujen un monstruo. La piedra queda integrada en el dibujo, porque la convertimos en la cabeza, en el estómago o en la garra del monstruo. El resto del cuerpo tiene que ser dibujado. Observamos que al colocar la piedra tienden a dibujar su contorno. No pretendemos que dibujen siluetas de piedras, sino que lleguen a concebir la piedra como parte de su dibujo. A partir de la observación de la piedra, imaginan un monstruo o un personaje que ocupa todo el papel. No tienen que dibujar la cabeza de su monstruo porque la piedra ya está en su lugar, simplemente falta todo lo demás. Al principio la reacción suele ser lenta, los dibujos tímidos. Basta una simple sugerencia para que amplíen sus límites y los dibujos sean, de pronto, espectaculares.



FIGURA 11.3. Pablo, 9 años (2015) [Piedra y monstruo]. Piedra y grafito sobre papel, 21 × 29,7 × 5 cm aproximadamente.

MATERIALES

Una piedra del entorno que ha recogido cada alumno y cada alumna, un lápiz y una hoja de papel para cada participante. Cualquier otro objeto que el alumnado pueda recoger fácilmente también puede ser útil.

TIEMPO

La actividad dura aproximadamente unos treinta minutos. Durante los primeros cinco minutos se explica cómo deben imaginar un monstruo a partir de la piedra. Los últimos diez minutos, en grupo, se revisa y valora el dibujo–piedra de cada uno.

RESULTADOS ESPERADOS

1. El alumnado se concentrará en una percepción activa de la piedra.
2. Creará un dibujo que integre la forma de la piedra. No se trata de que se dibuje la piedra sino de integrar la piedra en el dibujo.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ADAPTACIONES

Los participantes con discapacidad visual usarán uno o varios papeles que arrugarán para darles un volumen y textura congruente con la piedra.

EVALUACIÓN

¿Han experimentado a través del tacto y de la vista, jugando con la iluminación que transforma los volúmenes, las cualidades estéticas de la piedra? ¿Han demostrado curiosidad y atención hacia lo que observaban? ¿Las líneas, texturas y volúmenes de la piedra se integran imaginativamente en el dibujo? ¿Han cambiado su concepción del dibujo?

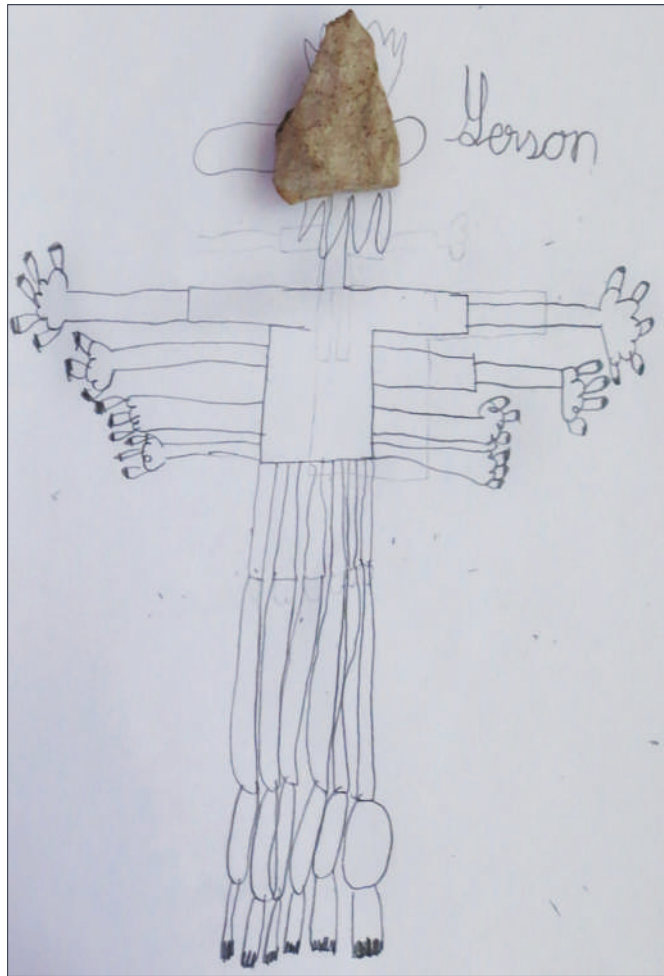


FIGURA 11.4. Jerson, 9 años (2015) [Piedra y monstruo]. Piedra y grafito sobre papel, $29,7 \times 21 \times 5$ cm aproximadamente.

El alumno ha aprovechado las múltiples facetas de la piedra que había seleccionado para multiplicar el número de brazos y piernas de la figura.

REFERENCIAS

- DUCHAMP, M. (1959). *With my tongue in my cheek* [Con mi lengua en mi mejilla]. Yeso, lápiz sobre papel montado en madera, 25 × 15 × 5.1 cm. París: Centro Pompidou. https://www.centrepompidou.fr/cpv/ressource.action?param.id=FR_R-e06a7caf8e12b-43130669cedde95cef5¶m.idSource=FR_O-a422b8f3aeee-dc333d981b9f46dfc9fc
- ANÓNIMO. (2 250-1 800 a. n. e., Edad del bronce). Estela antropomorfa. Piedra arenisca gris cuarcitosa de grano muy fino, esculpida, desbastada y acabada mediante abrasión, 32,5 × 19 × 19 cm. Museo de Almería (España). http://www.museosdeandalucia.es/cultura/museos/MAL/index.jsp?redirect=S2_3_1_1.jsp&idpieza=1165&pagina=1



FIGURA 11.5. Andrea Rubio Fernández (2015) *Niña con su dibujo a partir de una piedra.* Fotografía.

REDES, MALLAS Y VOLÚMENES: CONSTRUCCIONES COLECTIVAS.

JOAQUÍN ROLDÁN, ALICIA ARIAS-CAMISÓN
COELLO Y JAVIER VALSECA DELGADO

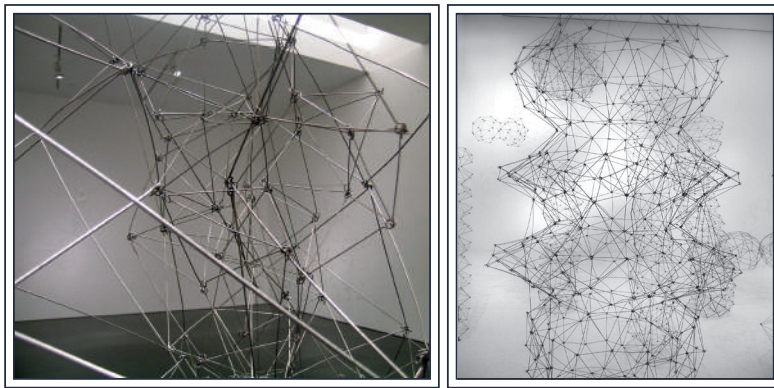


FIGURA 12.1. J. Roldán. (2018) *Instalación de varias piezas en la exposición de la artista GEGO en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) en 2006*. Par Fotográfico compuesto por dos citas visuales fragmento, izquierda (GEGO, 1988) y derecha (GEGO, 1986).

PROPUESTA

Construir una extensa malla tridimensional de hilos de lana o de plástico, de diferentes colores, tejida a mano por el alumnado, aprovechando las instalaciones fijas del patio de la escuela. Es preferible que el lugar no interrumpa otras actividades para que la construcción se convierta en una voluminosa intervención colectiva que se prolonga indefinidamente en el tiempo.



Figura 12.2. J. Roldán (2018) *Redes de lana las escuelas*. Fotoensayo compuesto por siete fotografías digitales de Miguel Ángel Cepeda Morales (2015) *Redes I-VII*.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. Integrar la línea y el color como elementos visuales de intervención en el espacio.
2. Experimentar cómo podemos desarrollar un volumen a través de pequeñas acciones minuciosas y acumulativas realizadas por cada una de las personas del grupo.

VÍNCULOS CON EL ARTE CONTEMPORÁNEO

La artista Gertrud Goldschmidt conocida como Gego, desarrolló la mayor parte de su obra docente y artística en Venezuela en la segunda mitad del siglo XX. Sus obras más conocidas las realizó con pequeñas varillas de metal que se anudaban entre sí para crear estructuras tridimensionales. Algunas se parecían más a una escultura (que colgaba desde el techo hasta el suelo) y otras eran instalaciones que ocupan toda la sala. Ella trabajaba con una base geométrica, pero la flexibilidad de sus estructuras conseguía que el resultado final tuviese una calidez orgánica.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se comienza con la elección del lugar en el que se desarrollará la acción, preferiblemente un lugar accesible a todos los participantes y que disponga de varios puntos de sujeción. A continuación se explica que el propósito de la acción es construir un enorme volumen cuya configuración final es imprevisible al comienzo. Cada persona participante dispone de varios hilos de lana o de plástico de un metro aproximadamente de longitud. Cada uno con sus hilos debe ir tejiendo su trozo de malla mediante nudos y enredos. La telaraña se va



FIGURA 12.3. Mercedes Quijada Rama (2016) *Redes en Santa Teresa*. Fotografía

transformando con cada intervención, ampliándose, saturándose en algunas zonas y creando nuevas conexiones y entrelazamientos. La obra crece sin cesar, sin miedo a la deformación y aprovechando lo que otras personas han construido.

MATERIALES

Suficientes ovillos de lana o de hilos gruesos de cualquier material según el número de participantes.

TIEMPO

Unos 30 minutos por cada grupo. Los minutos finales hay que dedicarlos a valorar nuestra intervención en relación a lo que ya estaba construido.

RESULTADOS ESPERADOS

- Experimentación de la línea y el color como elementos de creación en el espacio.
- Creación de un volumen tridimensional por acumulación de líneas de un solo color o mezclando varios colores.
- Participación del conjunto del alumnado y profesorado de un centro educativo en una obra colectiva de gran impacto visual.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ADAPTACIONES

Debido a las características de la propuesta, es totalmente accesible para personas con discapacidad visual ya que la experimentarían a través del tacto.

En caso de personas con problemas de movilidad, se tratará de facilitar la ayuda necesaria para que puedan intervenir en la propuesta adecuadamente.



FIGURA 12.4. J. Roldán (2018) *Red blanca y roja*. Par Fotográfico compuesto por dos fotografías digitales de Miguel Ángel Cepeda Morales (2015) *Redes VIII-IX*.

EVALUACIÓN

¿Han experimentado las posibilidades de la creación colectiva, a partir de la acumulación de líneas? Esta es una actividad en la que se difumina la autoría. Por consiguiente, la evaluación se fundamenta en la participación activa cada estudiante y su interés por integrar su aportación propia con la del conjunto del grupo.

¿Han comprendido cómo se produce la creación de un volumen desde la acumulación de líneas y superficies? Esto se valora observando cuál ha sido el proceso de creación de cada persona, cómo y dónde ha elegido intervenir, y cómo ha aprovechado las posibilidades de color y forma que le ofrecían los elementos que ya estaban contruidos.

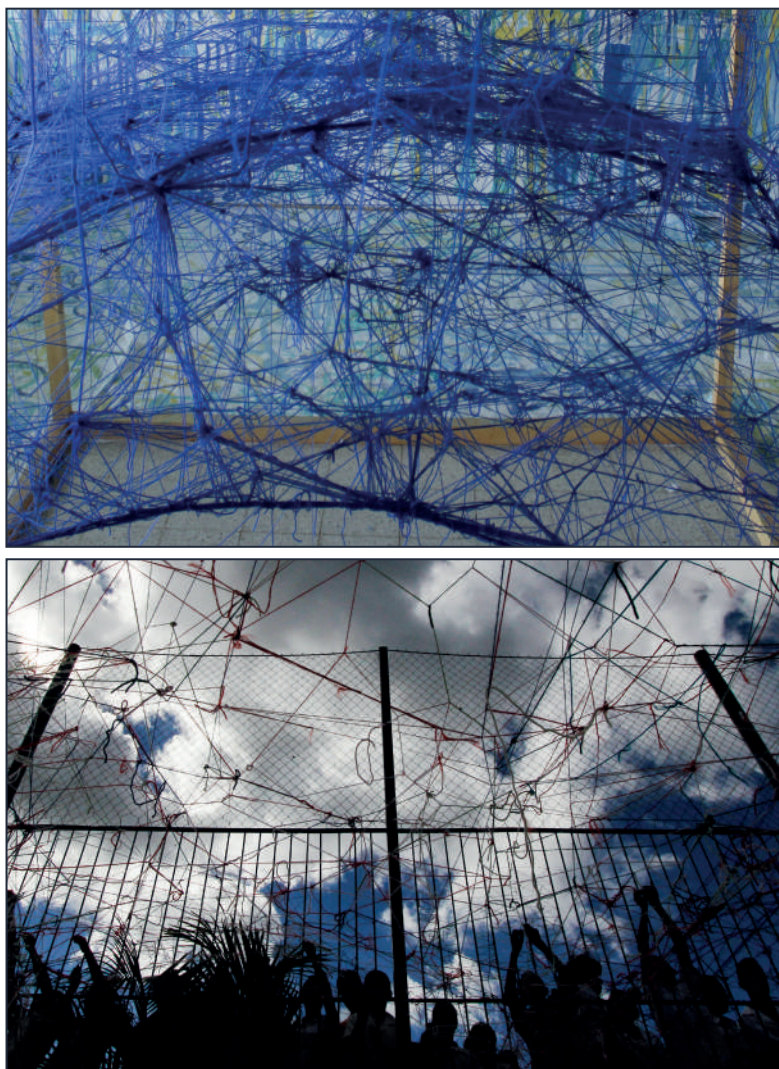


FIGURA 12.5. Joaquín Roldán (2018) *Red azul y cielo*. Par Fotográfico compuesto por dos fotografías digitales de Miguel Ángel Cepeda Morales (2015) *Redes X-XI*.

REFERENCIAS

- GEGO (GERTRUD GOLDSCHMIDT). (1976). *Tronco n. 6*, varillas de acero, $300 \times 70 \times 70$ cm. aproximadamente. Caracas: Colección Fundación Empresas Polar.
- (1988). *Chorro reticulárea*. Varitas de acero inoxidable, $350 \times 100 \times 100$ cm. aproximadamente. Caracas: Colección Mercantil.

ACUMULACIÓN: OCUPAR EL LUGAR

JOAQUÍN ROLDÁN, ROCÍO LARA OSUNA
Y VANESSA ACOSTA RAMÍREZ

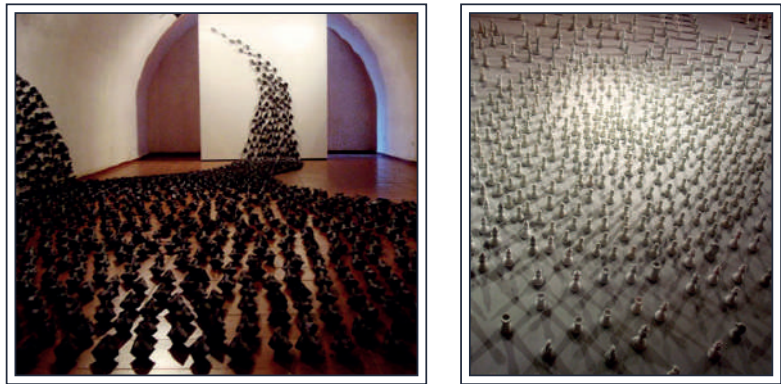


FIGURA 13.1. J. Roldán (2018) *Dos instalaciones de Lester Rodríguez*. Par Fotográfico compuesto por dos citas visuales fragmento, izquierda (Rodríguez, 2009) y derecha (Rodríguez, 1986).

PROPUESTA

Creamos una instalación por acumulación de elementos que se repiten, eligiendo un lugar adecuado y un tipo de material. En este caso cada persona de la clase ha realizado una pequeña escultura de papel, utilizando la piedra con la que hemos trabajado en actividades

anteriores (capítulo 11, páginas 226-233), forrándola con un trozo de papel manchado de grafito. Al sacar la piedra obtendremos una «piedra de papel», que será el objeto que distribuiremos por el espacio.



FIGURA 13.2. J. Roldán (2018) *Piedras-papel I*. Fotoensayo compuesto por cinco fotografías de M. A. Cepeda (2017) *Instalación de piedras papel I-V*.

OBJETIVOS, ¿QUÉ VAMOS A APRENDER?

1. Estrategias de creación a partir de dos conceptos de arte contemporáneo: acumulación e instalación.
2. Valorar el volumen y las formas que la piedra deja en su huella espacial en papel.
3. Comprender cómo los objetos de la vida cotidiana se pueden emplear en la creación artística.

VINCULACIÓN CON ARTE CONTEMPORÁNEO

El artista hondureño Lester Rodríguez ha trabajado con acumulaciones de pequeños objetos como barquitos de papel, fichas de ajedrez o palillos de dientes, organizándolos en el espacio de la sala para crear ritmos y volúmenes que juegan con la arquitectura. Con estas instalaciones ha presentado sus reflexiones sobre emigración, poder y violencia en diferentes bienales americanas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar se presentan los conceptos de acumulación y de instalación en el arte contemporáneo, analizando algunas instalaciones de Lester Rodríguez y de otros artistas como la japonesa Chiharu Shiota, el norteamericano Chris Jordan o el francés Christian Boltanski. Después se debate sobre cómo diferentes maneras de acumular objetos provocan diferentes significados. Se analiza qué objetos vamos a acumular y cómo vamos a ocupar el espacio disponible. A través de la decisión del grupo se organizarán los objetos siguiendo pautas geométricas o bien haciendo intervenir el juego o el azar.

MATERIALES

1. Trozos de papel manchados con grafito.
2. Acondicionamiento del mobiliario (si es necesario) y del espacio disponible.

TIEMPO

Esta actividad se puede desarrollar en unos treinta minutos. Primero se plantea el ejercicio con diferentes ejemplos. Después se decide el tipo de objetos y el lugar. Durante los siguientes diez minutos se acumularán los objetos. En la última parte se valorarán los resultados y se documentará la acción mediante fotografías o videos.

RESULTADOS ESPERADOS

El principal es que se logre crear un espacio y un ambiente netamente artístico, atractivo y emocionante, mediante la participación colectiva. Si trabajamos en el contexto del aula podemos conseguir que la instalación transforme completamente el ambiente habitual, para que se convierta en una nueva realidad que provoca reacciones, emociones y reflexiones que nunca se

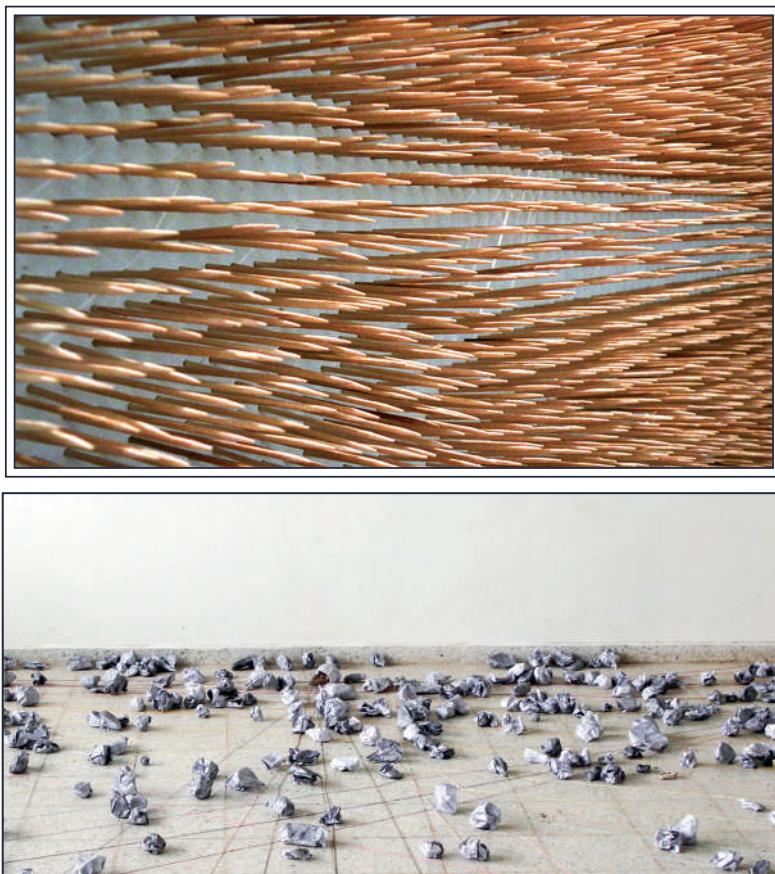


FIGURA 13.3. J. Roldán (2018) *Piedras-papel II*. Fotoensayo compuesto por, arriba, una cita visual fragmento (Rodríguez, 2012), y abajo una fotografía de M. A. Cepeda (2017) *Instalación de piedras papel V*.



FIGURA 13.4. M. A. Cepeda (2017) *Instalación de piedras papel II*. Detalle. Fotografía.

EVALUACIÓN

¿Ha participado el conjunto del grupo en el desarrollo de la instalación, recreándose en las cualidades visuales y lúdicas de la acción y de los resultados? ¿Se ha comprendido cómo se generan configuraciones visuales satisfactorias mediante la acumulación? ¿Se ha valorado la relación entre tamaños y escalas de los objetos que hemos acumulado? ¿La configuración final es sorprendente?

REFERENCIAS

- RODRÍGUEZ, L. (2009). *2 000 barcos de combate*. Instalación con barcos de papel impreso en offset, medidas variables. Bienal de la Habana de 2009. http://lesterodriguez.com/?dslc_projects=2008-bienal-habana
- (2010). *Dispersión*. Instalación con fichas de ajedrez y latex. Bienal Centroamericana de 2010. http://lesterodriguez.com/?dslc_projects=2010-bienal-centroamericana
- (2012) *Escala básica* (Fragmento). Palillos de dientes sobre MDF. http://lesterodriguez.com/?dslc_projects=2012-escala-basica



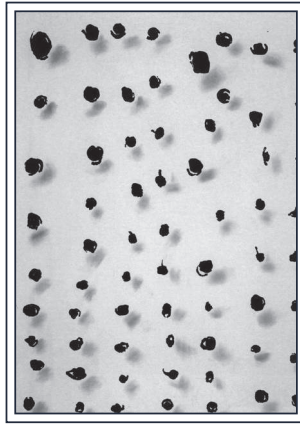
FIGURA 13.5. M. A. Cepeda (2017) *Instalación de piedras-papel VI*. Fotografía.

CUARTA PARTE

UNA METODOLOGÍA ARTÍSTICA
DE APRENDIZAJE DEL DIBUJO A PARTIR DE OBRAS
DE ARTE CONTEMPORÁNEO

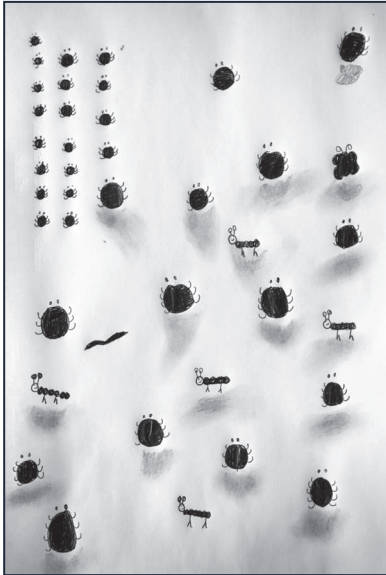
COLECCIÓN DE ANIMALITOS FLOTANDO SOBRE SUS SOMBRAS A PARTIR DE JORGE MARTINS

RICARDO MARÍN VIADEL, ANA VAREA MORCILLO
Y PALOMA PALAU PELLICER



En esta página y la siguiente, FIGURA 14.1. R. Marín Viadel. (2018) *Colecciones I*. Fotoensayo compuesto por, en esta página, una cita visual literal de Jorge Martins (2002) *Coleção* [Colección], acrílico y grafito sobre papel, 160 × 120 cm; y en la página siguiente, una fotografía de R. Marín Viadel (2017) *Alumna dibujando su colección de animales*, y tres dibujos del alumnado, 7-8 años (2017) [Colección de animales], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm, cada uno.

En los tres dibujos hechos por el alumnado se ha conseguido usar adecuadamente los dos conceptos que había que aprender con este ejercicio: la adecuada distribución de las figuras por la totalidad de la superficie del papel y el uso de las sombras de los animalitos inventados para crear dos planos claramente diferenciados. Cada dibujo ha usado un ritmo diferente al presentar su colección de figuras; en el de arriba los bichitos están homogéneamente distribuidos. En los dos de abajo, se han usado las diferencias de tamaño para crear un ritmo visual mucho más dinámico.



PROPUESTA

Vamos a observar el dibujo del artista portugués Jorge Martins. ¿Qué sucede en ese dibujo? Lo más llamativo es que las formas negras parecen flotar sobre la superficie del papel.

¿Por qué se produce ese efecto? Porque junto a cada forma redondeada negra se ha dibujado su sombra: una forma también redondeada pero un poco más difuminada y grisácea situada muy cerca, abajo y ligeramente a la derecha. Esa sombra provoca que veamos las formas negras como si no estuvieran sobre la superficie del papel sino flotando por encima del papel.

Además en el dibujo destaca la equilibrada distribución de las formas negras y sus sombras ocupando toda la superficie del papel y la manera de estar ligeramente desordenadas en filas y columnas.

Vamos a usar los mismos conceptos de sombras y planos para crear nuestro dibujo. Podemos usar formas redondeadas abstractas, pero si lo desean también pueden dibujar pequeños insectos o animalitos.

OBJETIVOS. ¿QUÉ VAMOS A APRENDER?

1. El concepto de plano en un dibujo o pintura. Las diferentes figuras que hay representadas están agrupadas para sugerir la profundidad del espacio. Unas figuras parecen estar más cerca y otras más alejadas.
2. El concepto de profundidad de planos en una obra bidimensional. En un dibujo, en una pintura o en una fotografía todo lo que aparece está sobre una superficie plana, pero podemos usar diferentes estrategias, por ejemplo las sombras, para crear varios planos de profundidad y sugerir que la escena es tridimensional.

3. El concepto de sombra de un objeto en un dibujo figurativo.
4. Cuando usamos zonas más claras y más oscuras en un dibujo sugerimos la idea de que la escena está iluminada y que las figuras tienen volumen.

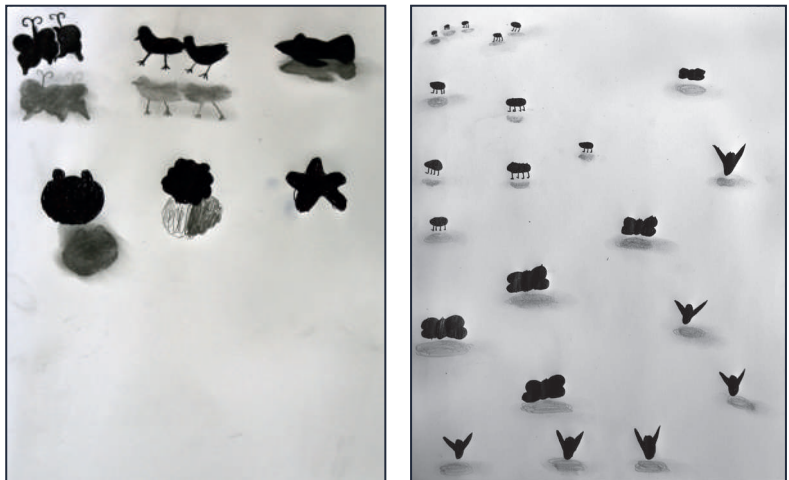


FIGURA 14.2. Alumnado de la escuela Santa Teresa (ACOES) 7-8 años (2017) [Colección de animales], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm, cada uno.

Izquierda, las dobles mariposas y el pajarito doble, con sus respectivas sombras dobles son sorprendentes. Derecha, al aumentar el tamaño de las figuras inferiores la sensación de profundidad del espacio ha quedado reforzada. Repetir varias figuras iguales ha sido un acierto para el ritmo visual.

VINCULACIÓN CON ARTE CONTEMPORÁNEO

Jorge Martins es principalmente un dibujante cuyas obras están en el límite entre la abstracción y la figuración. Suele utilizar una técnica muy simple, como el lápiz sobre papel, para concentrarse en explorar las posibilidades de la creación de formas y espacios de gran mesura y exacto equilibrio.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar, analizamos el dibujo de Jorge Martins. Después dibujamos en nuestro papel, en vertical o en horizontal, como cada persona prefiera, unas treinta pequeñas formas redondeadas de color negro muy intenso. Cada uno tiene que inventarse sus propias formas negras, pueden ser abstractas o pueden representar pequeños objetos o insectos. En las pequeñas figuras no hay apenas detalles. Muy importante: debajo de las formas redondeadas, de forma semejante al dibujo de Jorge Martins, dibujamos su sombra. Las sombras tienen que tener un tamaño semejante a las formas negras: serán de color gris, nunca tan oscuras, con límites borrosos y todas tendrán que estar a una distancia parecida del elemento del que son sombra. Hay que procurar cubrir toda la superficie del papel de forma homogénea para que no parezca un dibujo inacabado.

Teniendo en cuenta estas condiciones, cada persona debe inventar en este dibujo su propio mundo visual.

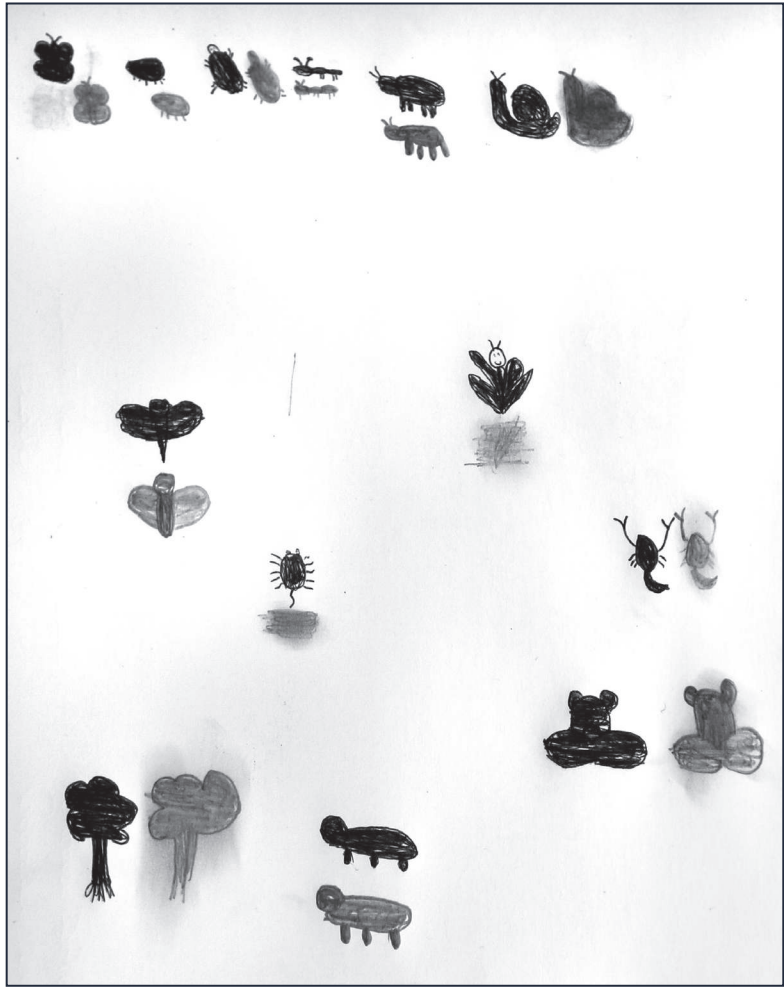


FIGURA 14.3. Alumnado de la escuela Santa Teresa (ACOES) 7-8 años (2017) [Colección de animales], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

La forma de las sombras es casi idéntica a la forma del animalito. Más que sombras parecen duplicados en gris por lo que en el dibujo no se produce el efecto de dos planos superpuestos, pero el resultado final es bello.

MATERIALES

Un papel y un lápiz carbón para cada participante.

TIEMPO

Unos treinta minutos aproximadamente.

EVALUACIÓN

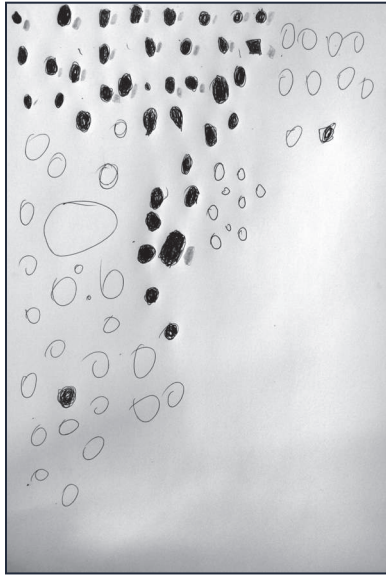
¿Todos los dibujos han conseguido el efecto de profundidad? ¿Las formas negras que han dibujado parecen estar flotando por encima del papel? Hay que prestar especial atención a las personas que no han logrado reproducir el efecto de profundidad de planos y mostrarles de forma individual cómo se consigue.

¿Se han distribuido las figuras junto con sus sombras de forma coherente por toda la superficie del papel? ¿Se ha logrado que el dibujo parezca completo y acabado? Si la única razón es la falta de tiempo para concluir se deben conceder algunos minutos más.

¿Cada persona ha inventado sus propias formas? ¿Cuáles son los dibujos más llamativos y originales? ¿Por qué?

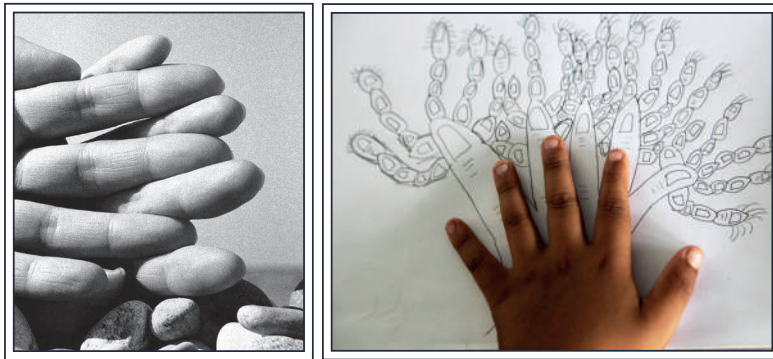
En la página siguiente, FIGURA 14.4. R. Marín Viadel. (2018) *Colecciones II*. Fotoensayo compuesto por, abajo derecha, una fotografía del R. Marín Viadel (2017) *Dibujando animalitos flotando sobre sus sombras*, y tres dibujos del alumnado, 6-8 años (2017) [Colección de animales], lápiz carbón sobre papel. 29,7 × 21 cm, cada uno.

En los dibujos superiores el ejercicio se ha comenzado correctamente (aunque las sombras son muy pequeñas), pero rápidamente, quizás por cansancio o por aburrimiento, se ha continuado únicamente dibujando círculos, en la izquierda o formas verticales en la derecha. y por eso ha quedado anulado el efecto general que se buscaba. En los dos inferiores, la duplicidad de los planos se ha conseguido. En el de la izquierda es más llamativo el interés por inventar diferentes figuras. El de la derecha es perfectamente pulcro pero poco imaginativo.



TODOS LOS DEDOS QUE PUEDE TENER UNA MANO A PARTIR DE BILL BRANDT

JOAQUÍN ROLDÁN, JAVIER VALSECA DELGADO
Y PALOMA PALAU PELLICER

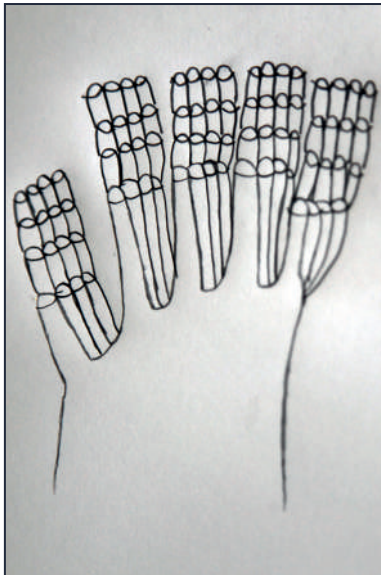
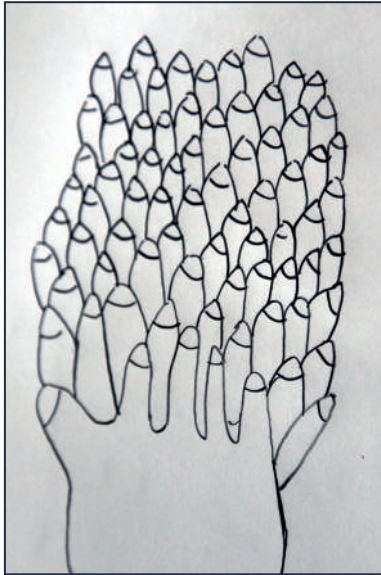


En esta página y en la siguiente, FIGURA 15.1. J. Roldán.(2018) *Dedos I*. Fotoensayo compuesto por, en esta página izquierda, una cita visual (Brandt, 1959) y derecha, fotografía de Miguel Ángel Cepeda (2017) *Manos y dedos*; en la página siguiente, una fotografía, M. A. Cepeda (2017) *Alumna dibujando dedos*, y tres dibujos del alumnado, 9-11 años (2017) [Dedos], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm, cada uno.

En el dibujo de la parte superior los dedos forman una especie de piña con un diseño muy eficaz, similar al de algunas estructuras animales o vegetales, como un panal de abejas o la piel de la guanábana.

En el de la parte inferior izquierda es sorprendente la estricta superposición de filas y columnas de dedos.

En el de la derecha, de cada yema brotan nuevas manos que se expanden repitiendo la misma configuración. Son tres ideas diferentes y muy originales. Destaca la coherencia de las imágenes finales porque se ha mantenido el mismo concepto en la elaboración de cada detalle.



PROPUESTA

¿Cómo sería una mano que tuviese dedos en los dedos?, los dedos ¿pueden tener dedos? ¿y los dedos de los dedos?, ¿cómo se llamarían éstos dedos de los dedos? ¿deditos? y si los deditos tuviesen dedos, ¿cómo se llamarían éstos dedos aún más pequeñitos?, ¿dedines?, ¿cómo serían los nuevos dedos que fueran brotando de los dedos?, ¿cada vez más largos? o ¿tenderían a ser cada vez más cortos?, ¿podrían tener uñas esos nuevos dedos? Este tipo de preguntas sirve para crear una atmósfera propicia a la imaginación. Partiendo de una forma natural que todas las personas conocen bien, una mano, se trata de idear nuevas posibilidades. Podemos ceñirnos de forma estricta a las características anatómicas de una mano, o bien crear una asociación visual, por ejemplo, con las ramificaciones de las palas del nopal y de su fruto (los higos chumbos), o con el coral.

OBJETIVOS, ¿QUÉ VAMOS A APRENDER?

1. A crear un dibujo imaginario, a partir de imágenes figurativas.
2. A inventar imágenes nuevas para dibujar lo que no existe.
3. A inventar imágenes nuevas para dibujar de formas nuevas lo que existe.

VINCULACIÓN CON ARTE CONTEMPORÁNEO

El fotógrafo Bill Brandt descubrió una forma nueva de representar el cuerpo humano en la naturaleza, usando las posibilidades de la técnica fotográfica. Una mano masculina y una femenina con sus dedos entrelazados se confunden con las formas orgánicas de los

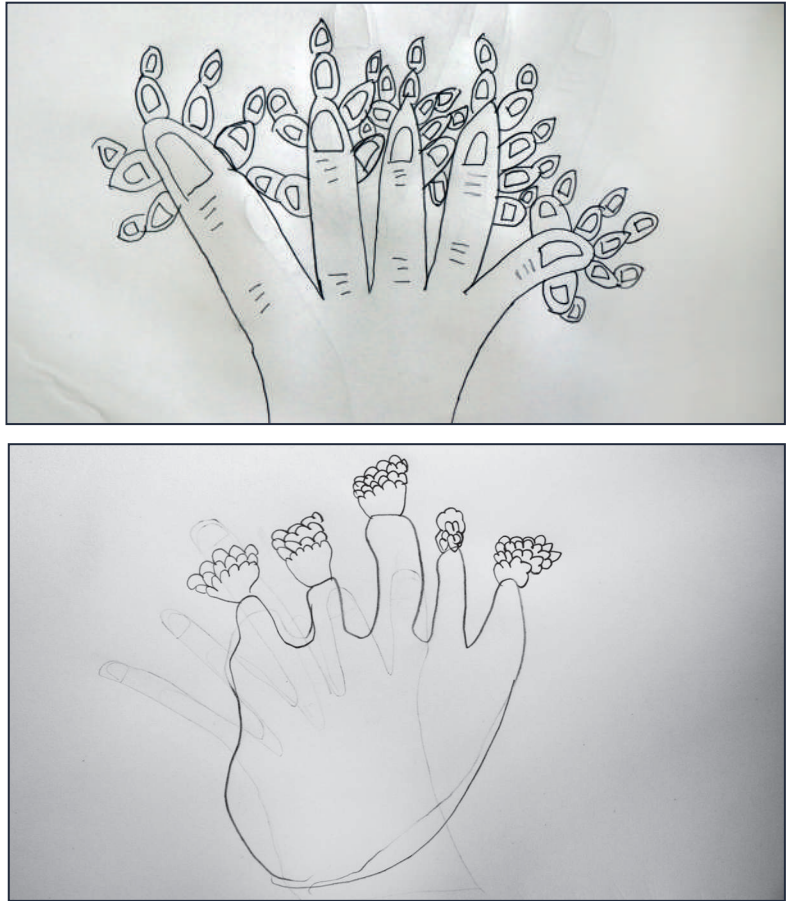


FIGURA 15.2. Alumnado, 9-11 años (2017) [Dedos], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

Arriba, la mano y los dedos se han transformado en un árbol frondoso. El esquema de árbol es habitual en los dibujos espontáneos infantiles, en éste el gran acierto ha sido idear una forma concéntrica para resolver la punta de los dedos y la uña, similar a una hoja. Abajo, la alumna primero dibujó una mano de largo dedos. Luego la borró para cambiar completamente de idea. La solución final, probablemente inspirada en el dibujo de alguna compañera, es muy armónica porque la mano-tronco y los dedos-follaje están homogéneamente redondeados.

cantos rodados de la playa. Los cuerpos humanos se han petrificado y las piedras han cobrado una vitalidad orgánica. Esta forma de crear nuevos símiles, asociaciones y metáforas para producir nuevas imágenes que transformen nuestra manera habitual del ver el mundo es uno de los principales propósitos de la creación artística. La serie de fotografías de desnudos de Bill Brandt estuvo muy influenciada por las imágenes del movimiento surrealista.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar, analizamos la fotografía de Bill Brandt, preguntando qué es lo que hay en ella y sobre todo cómo ha conseguido asociar cuerpo humano y naturaleza. Para ello es muy conveniente ver otras fotografías de esta serie del mismo autor. De este modo comprenderemos mejor cómo ha desarrollado su planteamiento a través de centenares de fotografías.

Después, cada persona va a dibujar en su cuaderno una mano de cuyos dedos surgen otros dedos más. Es muy conveniente que se concentren unos minutos en observar su propia mano con los dedos extendidos para fijarse en los detalles anatómicos, en la textura y las arrugas de la piel y para imaginar cómo podrían aparecer y crecer nuevos dedos a partir de los que ya tiene su mano. El ambiente general de la clase tiene que ser relajado, libre, flexible, para que ninguna persona se sienta cohibida o coartada por la rareza de las ideas visuales que se le puedan ocurrir.

Es posible que durante el ejercicio algunos alumnos se sonrían del dibujo que les está saliendo. Esa es una muy buena señal de que la idea es interesante, original y divertida.

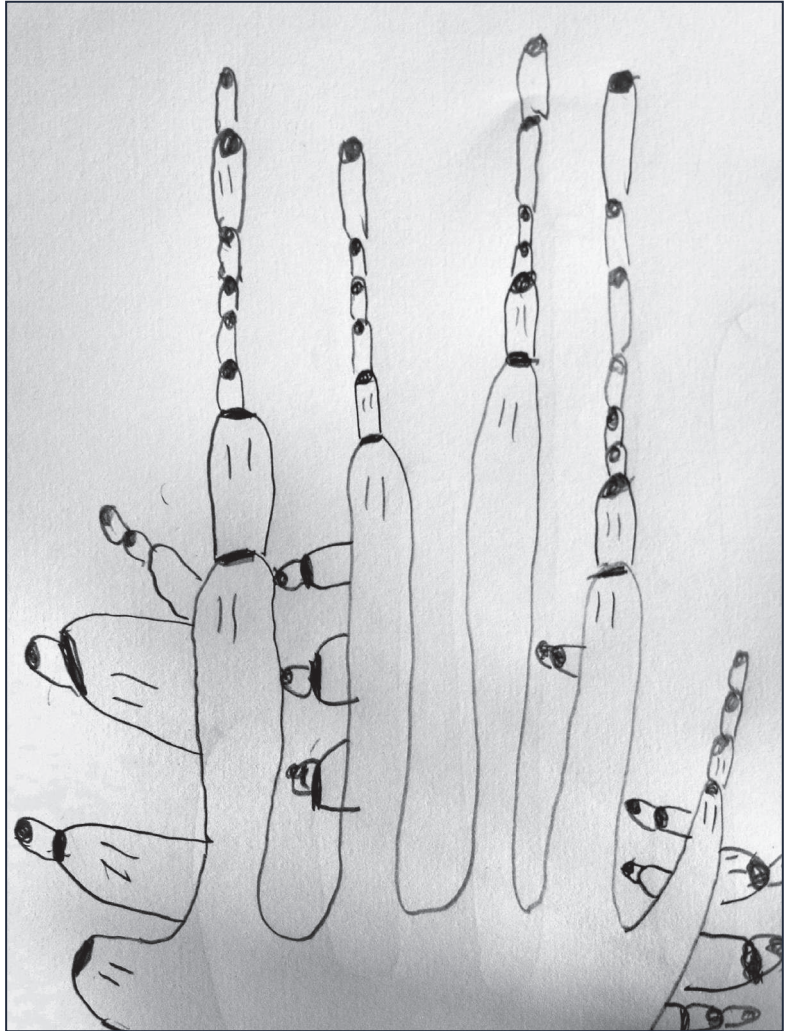


FIGURA 15.3. Alumnado 9-11 años (2017) [Dedos], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

En este dibujo es interesante el uso del negro para diferenciar alternativamente, las formas de los dedos y de las uñas.

MATERIALES

Lápiz carbón o bolígrafo y papel.

TIEMPO

Treinta minutos aproximadamente.

EVALUACIÓN

Dejamos todos los dibujos sobre las mesas. Después, el conjunto del grupo recorre la clase observando los dibujos de los demás para valorar la variedad y calidad de los resultados. El objetivo es que todos valoren el interés de formas inesperadas y sorprendentes.

¿Cuáles son los dibujos que se consideran más espectaculares?, ¿por qué? ¿Cada estudiante ha realizado una idea visual diferente?, ¿qué manos dan miedo?, ¿qué manos parecen de plástico?, ¿qué mano parece muerta?, ¿qué mano es la más gordita o la más hue-suda?, ¿qué mano parece de un animal o de una fiera?, ¿qué mano preferiría cada persona tener de entre todas las que se han dibujado?



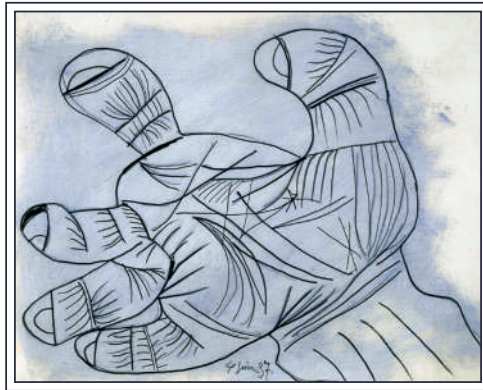
FIGURA 15.4. J. Roldán (2018) *Dedos II*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor (2017) *Manos dibujando dedos I y II*.

En el dibujo superior el niño decidió dibujar manos completas que surgen de las manos. Aunque la propuesta se centraba en los dedos, lo importante no es atenerse estrictamente a las indicaciones sino comprender visualmente cómo podemos representar la multiplicidad de un elemento.

En el dibujo inferior, la progresiva reducción del tamaño de los dedos insinúa una clara sensación de tridimensionalidad. El contorno es rotundo.

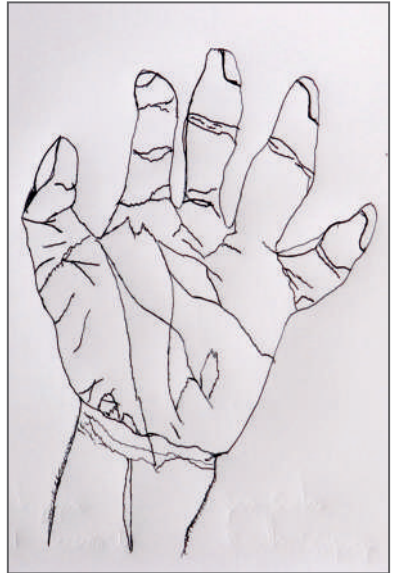
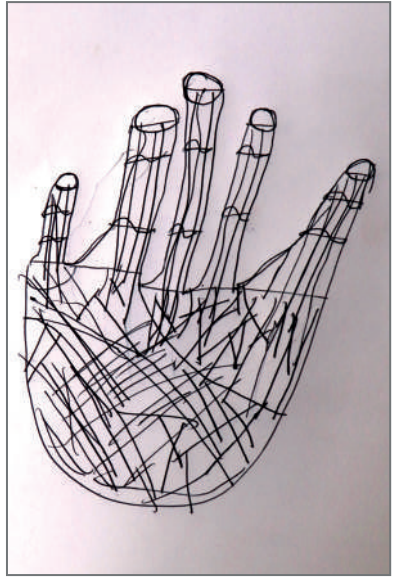
TODO EL DOLOR DE UNA MANO A PARTIR DE PICASSO

RICARDO MARÍN VIADEL, ALICIA
ARIAS-CAMISÓN COELLO Y JOAQUÍN ROLDÁN



En esta página y en la siguiente, FIGURA 16.1. J. Roldán.(2018) *Manos I*. Fotoensayo compuesto por, en esta página izquierda, una cita visual literal de (Picasso, 1937), y en la página siguiente, arriba izquierda, una foto de A. Arias-Camisón Coello (2017) *Alumno dibujando*, y tres dibujos del alumnado, 11-12 años (2017) [*Manos gritando*], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm, cada uno.

Estos tres ejemplos corresponden a tres conceptos que podemos aprender del dibujo de Picasso: uno, la gran cantidad de líneas que podemos usar para dibujar una mano; dos, las grandes alteraciones que podemos introducir en los tamaños y proporciones de los dedos y de la palma de la mano sin destruir el reconocimiento de la figura de una mano; y tercero, la gran expresividad que se puede conseguir con las líneas aunque su grosor y tamaño sea el mismo para señalar tanto el perfil exterior de los dedos y la palma de la mano, como los límites de las uñas o los pequeños detalles anatómicos ya sean reales o inventados.



PROPUESTA

Vamos a dibujar nuestra mano de forma que represente el dolor. No buscamos dibujar cualquier mano, sino una mano que sea un símbolo de una idea abstracta: el dolor humano ante la injusticia y la sinrazón.

OBJETIVOS, ¿QUÉ VAMOS A APRENDER?

1. A dibujar líneas que no solo delimiten un contorno o una forma, sino que además tengan expresividad por sí mismas.
2. A asociar emociones a nuestros dibujos.
3. A convertir figuras en símbolos.

VINCULACIÓN CON ARTE CONTEMPORÁNEO

El artista Pablo Picasso, uno de los más importantes del siglo XX, pintó en 1937 el cuadro titulado Guernica. En él sintetizó muchos de los descubrimientos visuales que había hecho durante su etapa cubista. Él puso mucho cuidado en conservar y en fechar día a día todos los dibujos preparatorios para el cuadro y también lo fotografiaba varias veces mientras lo estaba pintando (Arnheim, 1976). En este dibujo de una mano indagó cómo representar el dolor extremo, no solamente físico, que puede llegar a experimentar un ser humano. La deformación de la anatomía y disposición de los dedos, tensos y torcidos, en una crispación suprema, la reforzó con las líneas, que nos parecen grietas, a un lado y otro de cada arruga de la piel. Además, los dedos, desde el ángulo inferior izquierdo al superior derecho, van aumentando progresivamente de tamaño.

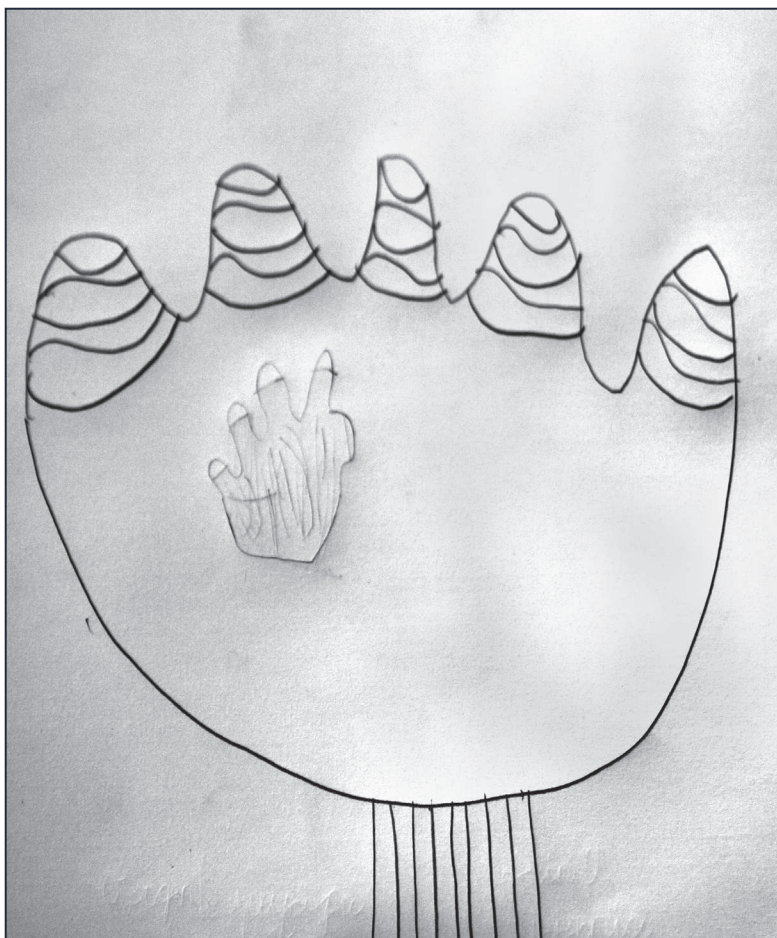


FIGURA 16.2. Alumnado, 9-11 años (2017) [Mano], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

Este ejemplo presenta dos soluciones, un pequeño dibujo borrado que es mucho más débil e insulso que el definitivo.

Este último es mucho más grande, cubre prácticamente la totalidad del papel y es mucho más interesante por la multiplicación de líneas casi paralelas horizontales para animar los dedos y líneas verticales para darle expresividad al brazo.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar analizaremos el dibujo de Picasso. ¿Qué representa?, ¿cómo lo representa?, ¿qué tipos de líneas utiliza?, ¿qué elementos de la palma de la mano ha destacado y cuáles ha eliminado?, ¿qué ritmo ha establecido entre la parte interior de la mano y el espacio que la rodea?

Después, vamos a observar detenidamente nuestra mano. Vamos a intentar descubrir todos los detalles que tiene una mano: ¿qué partes tiene la palma de la mano?, ¿cómo son las uñas?, ¿de qué modo se doblan los dedos?, ¿cómo son las pequeñas cicatrices, arrugas y lunares que hay en la piel?

Vamos a observar nuestra mano, la que no dibuja, de frente, de perfil, por debajo, por arriba, agarrando algún objeto. Es importante no solo observar con la mirada sino también sentir cada uno de los pequeños músculos de nuestra mano, la tensión de la piel y cómo se modifica la configuración de cada músculo al cerrar el puño o al abrir los dedos.

Por último vamos a comenzar a dibujar, procurando que todas esas sensaciones que hemos tenido con la observación atenta se correspondan con los tipos de líneas que dibujamos. Cada una de las líneas debe tener fuerza por sí misma. Cada una debe contribuir a la eficiencia del dibujo.

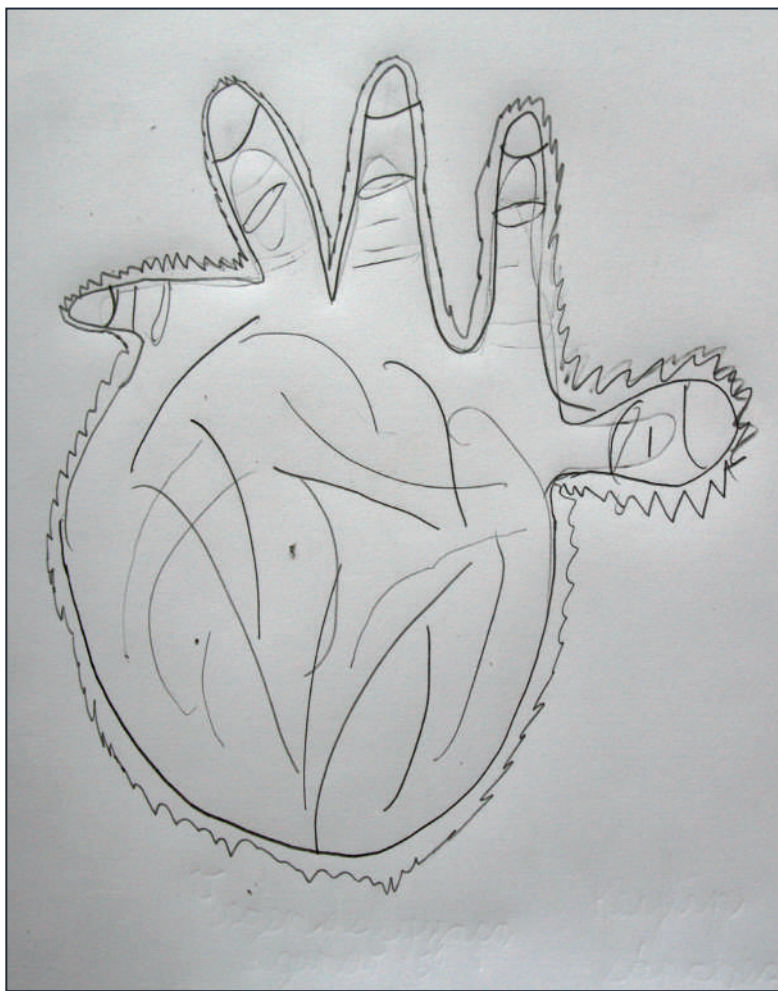


FIGURA 16.3. Alumnado, 9-11 años (2017) [Mano], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

Para representar la idea de dolor se ha recurrido al signo gráfico, muy habitual en las historietas y en las series de dibujos animados, de rodear todo el contorno de la figura con una línea quebrada. Este tipo de códigos no garantiza su eficacia en todos los casos; de hecho esta mano no sugiere exactamente dolor.

MATERIALES

Lápiz carbón o bolígrafo y papel.

TIEMPO

Treinta minutos aproximadamente.

EVALUACIÓN

El dibujo ¿es suficientemente expresivo? ¿Se ha tenido en cuenta la localización y el tamaño de la mano respecto al conjunto del papel? ¿Qué ideas visuales diferentes han aparecido en el conjunto de los dibujos de la clase? ¿Las líneas que se han utilizado para delimitar el contorno de la figura corresponden al mismo tipo de líneas que se han usado para dibujar los detalles del interior de la palma de la mano? ¿Las distorsiones de la anatomía son homogéneas para cada uno de los elementos que se ha dibujado? ¿Qué líneas se han reforzado con mayor intensidad y cuáles se han dejado más tenues?

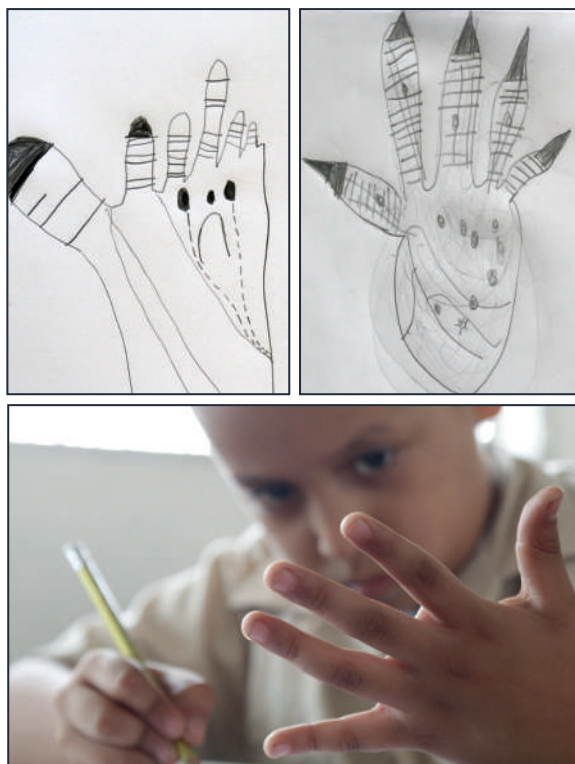


FIGURA 16.4. R. Marín Viadel. (2018) *Manos II*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de A. Arias-Camisón Coello (2017) *Dibujando la mano*, y dos dibujos del alumnado, 7-10 años (2017) [Manos], lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm, cada uno.

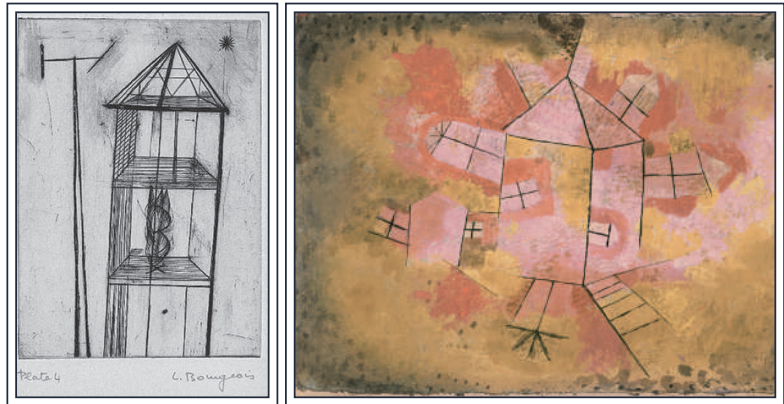
En el dibujo de la parte superior izquierda de esta página aparece una solución gráfica bastante original en la que la alumna ha aprovechado las posibilidades de distorsión de la anatomía de la mano para representar un rostro que llora. Ella ha querido reforzar la expresión de dolor de la mano incorporando la representación sintética de un boca triste mediante una «u» invertida y los ojos que lloran con dos puntos negros seguidos de sendas líneas discontinuas. Lo interesante es que ha usado el mismo sistema de líneas y zonas negras, tanto para el conjunto de la mano como para el detalle del rostro.

REFERENCIAS

- ARNHEIM, R. (1976). *El Guernica de Picasso, génesis de una pintura*. Gustavo Gili.
- PICASSO, P. (4 de junio, 1937) *Estudio para mano. Dibujo preparatorio para «Guernica»*. Grafito y gouache sobre papel, 23.2 × 29.2 cm, Madrid, Museo Nacional Centro de Artes Reina Sofía [[http:// www.museoreinasofia.es/sites/default/files/obras/DE00093.jpg](http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/obras/DE00093.jpg)]

CASA Y PIE, DOS SÍMBOLOS, DOS TÉCNICAS,
DOS CONCEPTOS Y DOS REFERENCIAS.
A PARTIR DE LOUISE BOURGEOIS Y DE PAUL KLEE

RICARDO MARÍN VIADEL, ANDREA RUBIO FERNÁNDEZ
Y ANA VAREA MORCILLO



En esta página y en la página 322. FIGURA 17.1. R. Marín Viadel (2018) *Casas y pies I*. Fomento compuesto por, en esta página, dos citas visuales literales, izquierda (Bourgeois, 1947), y derecha (Klee, 1921); y en la página 322, serie de cuatro dibujos del alumnado, 6-8 años (2017) [Casa y pie], arcilla y lápiz carbón sobre papel. 29,7 × 21 cm, cada uno.

En estos cuatro ejemplos se han conseguido equilibrar muy adecuadamente la combinación de la arcilla con el grafito. Es tan divertido manchar el papel con la huella del zapato, que en algunos dibujos, como en el de la parte superior derecha, ya no se reconoce ningún pie. Como la mancha rojiza rellena todo el papel, la casa también se ha dibujado suficientemente grande.

PROPUESTA

Vamos a explorar las posibilidades de reunir en un mismo dibujo dos símbolos, el de la casa y la huella del pie; dos técnicas, la arcilla y el grafito; y dos conceptos, los de mancha y línea. Esta es una estrategia eficaz para lograr una mayor densidad de la imagen final vinculando estas tres parejas de ideas de una manera coherente.

La casa es uno de los esquemas más frecuentes en el dibujo espontáneo infantil. Una forma cuadrada en la parte inferior y una forma triangular en la superior sintetizan habitualmente la idea de casa, aunque esta estructura no corresponda necesariamente al tipo de vivienda en la que vive el niño o la niña. La huella de la planta del pie no suele aparecer en los dibujos infantiles, pero es una imagen muy elocuente y fácil de lograr. Línea y mancha son dos conceptos clásicos en dibujo y pintura. Las líneas suelen corresponder a la representación de bordes o de límites entre dos superficies. Las manchas son zonas amplias de un color suficientemente homogéneo. Al combinar el color negro muy concentrado, de las líneas de lápiz carbón, con el color rojizo de la arcilla más difuso y matizado, como partimos del blanco del papel, disponemos de tres contrastes cromáticos para nuestro dibujo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. Combinar en un dibujo dos elementos simbólicos diferentes.
2. Aprovechar una mancha para integrarla en un dibujo.
3. Reunir en un dibujo dos técnicas diferentes.
4. Comprobar que las figuras de un dibujo pueden corresponder a las huellas de partes de nuestro cuerpo.



VÍNCULOS CON EL ARTE CONTEMPORÁNEO

El artista Paul Klee fue profesor de la Bauhaus y una de las figuras más importantes del arte abstracto, aunque en la mayoría de sus dibujos y pinturas encontramos indicios de elementos figurativos. Él se interesó por el dibujo espontáneo infantil y en muchas de sus obras usó ideas visuales que descubrió en los dibujos infantiles. En su dibujo de la página 276 aprovechó el concepto de abatimiento para presentar alrededor del esquema central de la casa sucesivos elementos, tales como caminos, escaleras y ventanas.

La artista Louise Bourgeois alcanzó reconocimiento internacional a partir de los años 80 del siglo XX y ha sido reivindicada por los movimientos feministas con los que estuvo comprometida. Su universo personal se desenvuelve a través de imágenes de una gran intimidad, entre ellas, la fusión entre los símbolos de la casa y del cuerpo femenino. Una de sus esculturas más conocidas es una enorme araña gigantesca.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar se analizan las obras de Klee y de Louise Bourgeois. Después se ponen los papeles en el suelo. Con uno de los pies, ya sea descalzo o con zapato, se pisotea una superficie impregnada con arcilla ligeramente húmeda, y después, con ese mismo pie, se salta encima del papel. Cuando ya tenemos la huella del pie en el papel se dibuja una casa, que corresponda a esa huella del pie.



FIGURA 17.2. Alumnado de la escuela de Santa Teresa ACOES, 6-8 años (2017) [Casa y pie], mancha de arcilla y lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

Tanto la huella como el dibujo de la casa son figuras muy rotundas. Se ha buscado deliberadamente equilibrar el tamaño de una y otra. El perfil de la huella que ha dejado la suela del zapato manchado de arcilla se ha dibujado con lápiz para crear una intrigante simbiosis de formas.

MATERIALES

1. Una bandeja o cubeta en el suelo del aula con arcilla ligeramente húmeda para que impregne la suela del zapato.
2. Lápiz carbón o bolígrafo y papel.

TIEMPO

Entre veinte y treinta minutos aproximadamente.

EVALUACIÓN

¿Han comprendido cómo aprovechar las manchas de arcilla para sugerir las líneas del dibujo? ¿Están suficientemente claros los dos elementos simbólicos, la casa y el pie?



FIGURA 17.3. Alumnado de la escuela de Santa Teresa ACOES, 6-8 años (2017) [Casa y pie], mancha de arcilla y lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm.

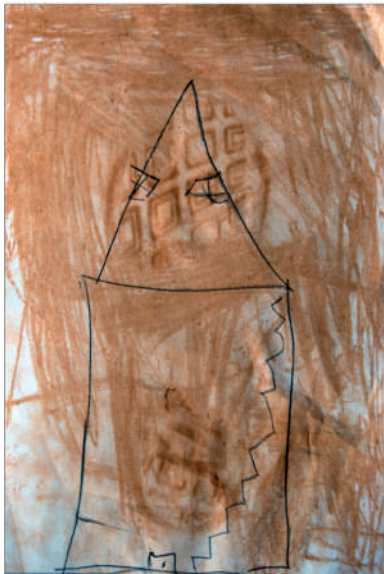
La casa se ha dibujado alrededor de la huella del zapato. El pie parece enjaulado dentro de la casa por la gran cantidad de líneas verticales y horizontales con las que ha rellenado la casa, el tejado y las ventanas. La cantidad de puntos de arcilla se corresponder con la cantidad de líneas.

REFERENCIAS

- BOURGEOIS, L. (1947). *He Disappeared into Complete Silence, Plate 4*. [Ella desapareció en completo silencio, Lámina 4]. Grabado en negro sobre papel tejido, plancha 42.7 × 12.38 cm., hoja: 25.72 × 17.62 cm. Washington: The National Gallery of Art . <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.157169.html>
- KLEE, P. (1921). *Casa giratoria*. Óleo y lápiz sobre estopilla de algodón adherida a papel, 37.7 × 52.2 cm. Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/klee-paul/casa-giratoria-1921-183>

En la página siguiente, figura 17.4. R. Marín Viadel (2018) *Casas y pies II*. Serie de cuatro dibujos del alumnado, 6-8 años (2017) [Casa y pie], mancha de arcilla y lápiz carbón sobre papel. 29.7 × 21 cm, cada uno.

Cada uno de los cuatro ejemplos es un resultado brillante. El de arriba izquierda muestra no una sino dos casas, probablemente una encima de la otra, porque la superior tiene una escalera de acceso. El de arriba a la derecha es rotundo: la huella de un pie y el esquema elemental de una casa fundidos en una sola imagen. En el de abajo izquierda, la sorprendente y volúmetrica huella ha sido rodeada de trazos dibujados con un trocito de arcilla seca. En el de abajo derecha, no podemos evitar ver, además de la huella y la casa, los dos ojos de un encapuchado.



ÍNDICE

Presentación. Educación artística ¿por qué? ¿para qué? ¿para quién?	11
<i>Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Lidia Cálix Vallecillos</i>	

PRIMERA PARTE

Educación artística y artes visuales en las sociedades contemporáneas

CAPÍTULO 1. ¿Qué es educación artística?	21
<i>Ricardo Marín Viadel</i>	
CAPÍTULO 2. La experiencia estética de lo visual	45
<i>Joaquín Roldán</i>	
CAPÍTULO 3. ¿Qué aprendemos creando imágenes y objetos?	69
<i>Ricardo Marín Viadel</i>	
CAPÍTULO 4. Creatividad y dibujo infantil	89
<i>Ricardo Marín Viadel</i>	
CAPÍTULO 5. Formas de enseñar Educación Artística	115
<i>Joaquín Roldán</i>	

CAPÍTULO 6. Metodologías Artísticas de Enseñanza de las Artes Visuales <i>Joaquín Roldán, Ricardo Marín Viadel y Andrea Rubio Fernández</i>	141
CAPÍTULO 7. Evaluación del aprendizaje artístico <i>Ricardo Marín Viadel</i>	161

SEGUNDA PARTE

Artes visuales y educación artística
en Honduras

CAPÍTULO 8. Radiografía de las Artes Visuales en Honduras <i>Rodnie Gabriel Galeano Rosa</i>	193
CAPÍTULO 9. La Educación Artística en el sistema educativo en Honduras <i>Lidia Cálix Vallecillo y Joaquín Roldán</i>	221

TERCERA PARTE

Una metodología artística
de enseñanza de las artes visuales

CAPÍTULO 10. Aprender a ver el universo en una gota de tinta <i>Joaquín Roldán, Auxiliadora Sorto Martínez y Rocío Lara Osuna</i>	257
CAPÍTULO 11. A partir de una piedra se puede dibujar un bicho <i>Joaquín Roldán, Auxiliadora Sorto Martínez y Andrea Rubio Fernández</i>	266

CAPÍTULO 12. Redes, mallas y volúmenes:	275
Construcciones colectivas	
<i>Joaquín Roldán, Alicia Arias-Camisón Coello</i>	
<i>y Javier Valseca Delgado</i>	
CAPÍTULO 13. Acumulación: ocupar el lugar	284
<i>Joaquín Roldán, Rocío Lara Osuna</i>	
<i>y Vanessa Acosta Ramírez</i>	

CUARTA PARTE

Una metodología artística de aprendizaje del dibujo a partir de obras de arte contemporáneo

CAPÍTULO 14. Colección de animalitos flotando	295
sobre sus sombras	
a partir de Jorge Martíns	
<i>Ricardo Marín Viadel, Ana Varea Morcillo</i>	
<i>y Paloma Palau Pellicer</i>	
CAPÍTULO 15. Todos los dedos que puede tener una mano	303
A partir de Bill Brandt	
<i>Joaquín Roldán, Javier Valseca Delgado</i>	
<i>y Paloma Palau Pellicer</i>	
CAPÍTULO 16. Todo el dolor de una mano	311
a partir de Picasso	
<i>Ricardo Marín Viadel,</i>	
<i>Alicia Arias-Camisón Coello y Joaquín Roldán</i>	
CAPÍTULO 17. Casa y pie, dos símbolos, dos técnicas,	320
dos conceptos y dos referencias	
a partir de Louise Bourgeois y de Paul Klee	
<i>Ricardo Marín Viadel, Andrea Rubio Fernández</i>	
<i>y Ana Varea Morcillo</i>	

EDITORIAL UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
Director: Carlos Ordóñez. *Editor en jefe:* Carlos Aguilar. *Diseño y diagramación:* Daniela Lozano. Primera edición, agosto de 2022. Ciudad Universitaria, Tegucigalpa, Honduras, Centroamérica. Teléfono: (504) 2216-5100 / ext. 100351 / editorial.univ@unah.edu.hn / ISBN: 978-999-79-56-30-9

Queda rigurosamente prohibida, bajo las sanciones establecidas en las convenciones internacionales y leyes nacionales, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, incluyendo la reprografía y el tratamiento informático, sin la autorización escrita de la Editorial UNAH

