



LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES PLÁSTICAS: ENTRE LO VISUAL, LO VISIBLE Y LO INVISIBLE

Recepción: 24/02/2017 | Revisión: 23/04/2017 | Aceptación: 29/04/2017

Silvia BURSET

Universitat de Barcelona
sburset@ub.edu

Resumen: En el presente artículo se exponen orientaciones y posicionamientos respecto a la didáctica de las artes plásticas. En este sentido se argumenta que las propuestas pedagógicas de este área deben activar procesos de aprendizaje que potencien la sensibilidad y el pensamiento crítico, desde una visión integral y holística para considerar el área una vía hacia el conocimiento, alejada de las manualidades.

Palabras clave: didáctica de las artes plásticas; cultura visual; sensibilidad; conocimiento; proceso.

VISUAL ARTS DIDACTICS BETWEEN THE VISUAL, THE VISIBLE AND THE INVISIBLE

Abstract: *This article exposes orientations and positionings regarding to plastic arts didactics. In this sense it is argued that pedagogical proposals of this area have to active the process of learning that strengthen sensibility and critical thinking, from an integral and holistic point of view to consider this area a way to knowledge, away from handicrafts.*

Keywords: *visual arts didactics; visual culture; sensibility; knowledge; process.*

Introducción

La actuación docente se fundamenta en el posicionamiento epistemológico de la materia a impartir y en los criterios pedagógicos relacionados con el ámbito de estudio y el contexto académico, sin poder olvidar el cultivo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal puesto que partimos de la premisa de que cualquier situación de enseñanza-aprendizaje nunca se produce de manera unidireccional. Al igual que en otras disciplinas, en la didáctica de las artes plásticas han existido y existen diferentes miradas y perspectivas, pero de manera muy generalizada, pueden dividirse en dos categorías: las que se centran en la creación de objetos y las que promueven las capacidades intelectuales de los sujetos. Entre los objetos y los sujetos va a desarrollarse el presente artículo con la finalidad de argumentar que la didáctica de las artes plásticas debe alejarse de la creación de artefactos superfluos y decorativos que tienen como finalidad que el alumno progrese en los aspectos manipulativos y técnicos, alejados de establecer conexiones entre la forma, lo visible, y el concepto, lo invisible.

Para argumentar este posicionamiento, el escrito presenta dos partes. En la primera, se hace un recorrido histórico con detenimientos, saltos, y retornos en el que se citan algunos autores de referencia que han considerado la educación de las artes plásticas como un espacio que promueve el desarrollo integral de los sujetos. Desde Jean Jacques Rousseau hasta nuestros días, pueden extraerse conceptos y dinámicas interesantes para la creación de propuestas didácticas que promuevan la sensibilidad y el espíritu crítico en las artes y a través de las artes. Como suele decirse, no están todos los que son, pero sí están los que son y fueron. Cabe decir que podríamos haber presentado más autores o autoras que han firmado textos en los últimos años de cierto carácter más o menos «mediático» y, en definitiva, citar bibliografía o referencias más recientes. Sin embargo, los autores citados pueden considerarse de absoluta vigencia para el tema que nos ocupa y su elección no ha sido azarosa ni baladí; de hecho, en este camino se ha desarrollado un hilo conductor para crear la antesala a la segunda parte que recoge unas posibles bases epistemológicas de la didáctica de las artes plásticas.

1. Un recorrido por la educación de las artes visuales con detenimientos, saltos y retornos

El crítico cultural y catedrático de literatura, en la Universidad de Oxford, John Carey plantea que la pregunta «¿Qué es una obra de arte?» no podría haber sido formulada antes de finales del siglo XVIII porque hasta entonces no existían las obras de arte o, mejor dicho, no se reconocían como tales:

No quiero decir con esto que los objetos que hoy consideramos obras de arte no existiesen antes de la fecha. Por supuesto que existían, pero no eran considerados obras de arte en el sentido actual. La mayoría de las sociedades preindustriales ni siquiera tenían una palabra para designar el arte como concepto independiente, y el término «obra de arte» tal como lo usamos hoy hubiera desconcertado a todas las culturas anteriores, incluidas las civilizaciones griega y romana y la Europa Occidental de la Edad Media. (Carey, 2007, p. 21).

Aun así, incluso en nuestros días, resultaría extraño ponernos de acuerdo en definir de manera unánime qué es el arte... Por lo que se refiere a las artes visuales, no todos hoy en día, después de casi cien años, considerarían «arte» la obra «Fuente» que expuso Marcel Duchamp en la Exposi-

ción de la Sociedad de Artistas Independientes. ¡Un urinario una obra de arte! Quizás cabe decir que esa es la «gracia» del arte, no el urinario, por supuesto, sino que la definición del arte esté en su propia indefinición, valga la paradoja.

La educación de las artes visuales se enmarca en diferentes momentos y contextos de la historia de la humanidad marcados por valores y creencias. En consecuencia, analizar, estudiar y preguntarse por la preeminencia o no de la educación artística en los currículums o simplemente en las diversas perspectivas educativas debe asociarse al valor que cada cultura y sociedad ha dado al arte, en sus múltiples expresiones. Sobre la importancia y significatividad de las artes visuales que diversos psicólogos, pedagogos y filósofos han considerado para la formación integral de las personas, vamos a abordar las siguientes líneas.

1.1. De Jean Jacques Rousseau a la Industrialización

En Francia, con la Ilustración y la Revolución Francesa se implanta la escolaridad como un derecho básico y se empieza a debatir la importancia del aprendizaje del dibujo y las artes en la educación. El niño se considera un ser con identidad al que hay que darle las atenciones y cuidados necesarios para su bienestar y formación. En este contexto aparece la obra *Emilio* (1762) de Jean Jacques Rousseau que abre una nueva mirada al significado que adquiere el verbo «dibujar».

Rousseau fue influido por las corrientes filosóficas empiristas –especialmente por Locke–, en las que las sensaciones son la principal fuente de las ideas puesto que los sentidos tienen la función de «transmitir» a la mente. La sensación y la reflexión son dos tipos de experiencia; la primera de cariz externo y la segunda de carácter interno en la que nacen la percepción, la memoria y el propio pensamiento. La mente es una hoja en blanco en la que se van grabando todos los pensamientos destilados de la experiencia a partir de los sentidos. En relación a lo dicho, Rousseau explica en *Emilio* (1762) la conexión que a través del dibujo establecen la vista y el tacto, y de cómo se educan estos sentidos en un proceso de observación. Es importante resaltar que el dibujo lo concibe lejos de la imitación preciosista y virtuosa de los objetos a través de láminas o estampas que estaban contaminadas de estilos y técnicas de la visión de otro dibujante. Para Rousseau es también importante el cultivo en el discente de la autoconfianza y en este proceso podemos decir que dibujar puede resultarle al sujeto «un método» para el conocimiento y análisis del entorno, a través de la mirada atenta y reflexiva que incidirá en su formación a través de los sentidos, alejándose de la mera representación.

Rousseau influyó en otros autores que también consideraron importante el abordaje del dibujo en la educación infantil, como es el caso de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). El pedagogo suizo elaboró un sistema pedagógico que tenía como principio básico educativo conseguir la completa armonía de la cabeza y el corazón junto con la mano. Entiende el dibujo, al igual que Rousseau, como un ejercicio que ejercita los sentidos para lograr el conocimiento del mundo.

Siguiendo esta filosofía, el alemán W. A. Froebel (1782-1852), fundador de los *Kinder-garten*, y con su demostrada pasión por la arquitectura y cristalografía, presenta sus propuestas educativas a través de los «dones y ocupaciones». Los «dones» son ejercicios que se basan en las cajas de construcciones de madera a partir de formas geométricas básicas. Estas cajas van acompañadas de láminas con modelos para desarrollar las diferentes figuras. De este modo, el niño podrá

manipular y experimentar. Por otra parte, las «ocupaciones» se basan en los ejercicios manuales de trenzado, plegado, recorte y tejido con papeles de colores a dos caras. También es preciso recordar las cuadrículas o mallas sobre las que se creaban diferentes figuras a partir de los enlaces de puntos.

Desde esta situación en la que la práctica del dibujo resulta beneficiosa para percibir y formar la mente a través de los sentidos, en Francia se abre l'*École Royal Gratuite du Dessin* de París en el año 1767. Uno de aspectos fundamentales de ésta fue la inclusión del dibujo desde una perspectiva práctica orientada a la sociedad industrializada y orientada a la invención de nuevos proyectos. Así, se convocan concursos nacionales para la creación de nuevos métodos dibujísticos y también se premian en las exposiciones universales de Londres y París.

En esta vía de considerar el dibujo un medio para avanzar y progresar en la sociedad de la Industrialización se crean dinámicas y métodos que hoy consideramos muy elementales pero que en su momento fueron novedosos: dibujo a mano alzada, dibujo con ambas manos, dibujo con sólidos geométricos y modelos, dibujo de dictados, y dibujos memorísticos.

1.2. Learning by doing, el juego, la libertad y la disciplina a través de la creación

A finales del siglo XIX, principios del s. XX nace una corriente de renovación pedagógica en la que aparecen en escena autores de reconocido prestigio como John Dewey (1859-1952). En 1934, Dewey escribe en su obra *El arte como experiencia*:

El arte es una casualidad que impregna la experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. En ella un cuerpo de materias y significados no estéticos por sí mismos, se hacen estéticos cuando toman un movimiento ordenado y rítmico hacia su consumación. El material mismo es ampliamente humano. (Dewey, 2008, p. 369).

Pensar y sentir a través de la experiencia estética para construir significados podríamos decir que es la máxima que Dewey entiende para conectarla con la educación del niño. En su escuela-laboratorio instituida en la Universidad de Chicago en 1896, basaba sus principios a través de actividades que promovían los valores democráticos y el principio de individualidad. Proporcionar experiencias en situaciones determinadas se enlazaba con la necesidad de abordar las materias. Además, los niños y los profesores trabajaban colaborativamente en la creación de los proyectos. En su ensayo *Mi credo pedagógico* (1897), Dewey expone que se violenta la naturaleza del niño cuando lo introducimos en un gran número de estudios especiales, lecturas, geografías, etc., sin relación con su vida social. Las llamadas actividades expresivas o constructivas como por ejemplo la cocina, la costura, los trabajos manuales o las actividades artísticas no son considerados para Dewey de orden inferior o con un carácter de entretenimiento sino que responden a tipos y formas fundamentales de actividad social, y que deben aprovecharse para introducir otras materias de índole más académico.

Por otra parte, Ovide Decroly (1871-1932) considera la escuela como un ambiente en que los elementos se distribuyen y existen de manera artificial porque no se considera al niño como tal, sino como un «adulto pequeño». Cree que la educación se debe vivir desde la libertad y la individualidad con una visión propia en la que los procesos de observación, asociación y expresión se

organizan a través del juego y talleres. La observación a través del contacto directo con los objetos, la asociación por las relaciones de causa-efecto en el espacio y en el tiempo, y la expresión en el cultivo de la lectura, escritura, cálculo, dibujo y trabajos manuales. Estos trabajos se alimentan de la aportación de los niños en un proceso creativo en el que crean con piedras, botones, papeles y demás elementos que ellos mismos puedan aportar. El hecho de considerar que el niño aprende a partir de la globalidad y que es su curiosidad la que le lleva a descubrir las partes del todo conecta con la aportación de Decroly en formular los llamados «centros de interés» en los que se concentran todas las áreas de estudio.

Hacia una misma pedagogía, María Montessori (1870-1952) cree que la escuela debe educar en el respeto y libertad hacia el niño, el cual a partir de su curiosidad y en base a su creciente experiencia irá aprendiendo y avanzando para lograr entender, a la vez que buscar, su lugar en el mundo y su relación con él. Siempre está presente el concepto de estética unido al uso de los materiales con texturas y colores determinados para dar la intención deseada en el ambiente y la disposición en el espacio de los objetos con cuidado y orden práctico.

Esta mirada hacia la vivencia y experimentación con materiales y colores también se aplicó en las actividades y ejercicios de la Bauhaus; la escuela de arte y diseño, que ha tenido y tiene una influencia considerable en las propuestas didácticas de muchos profesores y maestros del área de las artes plásticas. Fundada en 1919 por Walter Gropius tuvo en su equipo pedagógico a Josef Albers, László Moholy-Nagy, Oskar Schlemmer, Wassily Kandinsky, Paul Klee y Johannes Itten. Este último, Itten, también maestro de escuela primaria, basaba muchas de sus propuestas en el ejercicio de los sentidos a través del movimiento y el gesto de manera expresiva, lúdica y desinhibida. Las formas básicas geométricas, los colores puros, el estudio de las formas y los materiales se estudiaban a través de la práctica de taller estableciendo conexiones con las cuestiones de cariz más teórico.

Estas propuestas pedagógicas tienen su fundamentación en que los niños representan situaciones de manera gráfica y explican historias a través del acto de dibujar antes de comunicarse de manera fluida tanto verbal como por el lenguaje escrito. Por ello no resulta nada extraño que las representaciones de los niños puedan servir, por una parte, como un instrumento de análisis que evidencian pensamientos, sentimientos y emociones, y por otra, como incentivador de los procesos cognitivos a través de la percepción y la expresión en el acto de representación.

1.3. Los dibujos de los niños son algo más que formas y colores:

Ver, percibir, comprender, imaginar, expresar y pensar

Ya entrado el pasado siglo XX, también surgen una serie de estudios psicológicos que consideran el dibujo como un instrumento de análisis sobre la relación entre éste y los grados de madurez, los rasgos de personalidad y la capacidad de comprensión o proyección. En este sentido, no queremos entrar en juicios de valor sobre las pruebas psicológicas, sino poner en relieve la importancia que adquieren las representaciones del arte infantil.

En 1924 Florence Goodenough presenta una investigación que se centra en demostrar que a través del dibujo de la figura humana se puede determinar la madurez intelectual del sujeto y la capacidad de formar conceptos discriminando unas formas de otras, y resaltando las diferencias y detalles. En este camino de investigar las representaciones plásticas de los niños pero no para lle-

gar a conclusiones relativas a la personalidad o inteligencia, sino para conocer mejor los procesos y rasgos comunes de la expresión plástica infantil a la vez que para intervenir en la educación del niño, Viktor Lowenfeld escribe en 1947 *Desarrollo de la capacidad creadora* en el que presenta un modelo de educación artística centrado en el proceso de maduración del niño. Las repercusiones de este estudio en las aplicaciones didácticas en el ámbito de las artes serán decisivas. Las láminas y las copias miméticas quedarán relegadas y se encaminará todo el proceso creativo a la libre expresión sin pautas ni restricciones. En este sentido, para Lowenfeld, el profesor debe ser un guía pero nunca decidir en el proceso de creación del niño.

Otro de los estudios relevantes sobre las investigaciones realizadas en el análisis del dibujo infantil es el de Rhoda Kellog. Analizó más de un millón de dibujos de niños y niñas de entre dos a ocho años de diferentes partes del mundo y los resultados se publicaron en su obra *Analyzing Children's Art* (1969). También expone una serie de estadios en el proceso evolutivo del niño donde se permite observar cómo evolucionan a la par la actividad artística y la madurez cognitiva infantil.

En Europa, el psicólogo suizo Jean Piaget, interesado por los procesos de la mente humana y de cómo la inteligencia opera en los procesos cognitivos, publica su obra *Psicología del niño* (1966). En el capítulo «El dibujo» nos remite a la obra de Georges Luquet, *El dibujo infantil* publicado en el año 1927. Yendo a la fuente primigenia de Luquet veremos que lo expresa de modo elocuente e incluso poético:

La representación de un objeto a dibujar, debe ser traducido en el dibujo por líneas que se dirigen al ojo, toma forzosamente la forma de imagen visual pero esta imagen no es la reproducción servil de una cualesquiera de las percepciones proporcionadas al dibujante por la vista del objeto o de un dibujo correspondiente. Es una refracción del objeto a dibujar a través del alma del niño, una reconstrucción original que resulta de una elaboración muy complicada a pesar de la espontaneidad. (Luquet, 1978, p. 57).

Por otra parte, Piaget nos dice que tanto el juego, la memoria, el lenguaje o el dibujo se constituyen gracias a la función semiótica que estructura la inteligencia para construir pensamiento y pasar al plano de la representación. La función semiótica que conduce a los actos de representación del niño aparece aproximadamente hacia los dos años y en ésta se desarrollan cinco conductas simultáneas: «la imitación diferida», que es la que se produce sin la presencia de modelo; «el juego simbólico», en la que el niño por ejemplo habla con su oso de peluche e imagina sus respuestas; «la imagen mental», que son aquellas imitaciones interiorizadas; «la evolución verbal», a partir de un lenguaje naciente que permite acontecimientos no actuales; y «el dibujo», que es un intermediario entre el juego y la imagen mental.

Es, pues, innegable la importancia que el dibujo tiene en el proceso evolutivo del niño y, en consecuencia, resulta más que deseable su inclusión en los planes de estudio en la escuela (entendiendo el concepto de dibujo extensible a otras formas de manifestación artístico-plásticas). Así, es preciso aprovechar el potencial y proceso natural del niño e implementar programas y aplicaciones didácticas orientadas a la educación en las artes y a través de las artes, no solo por el hecho de aprender y perfeccionar la formalización y representación de ideas, objetos o situaciones, sino también, esencialmente, para ejercitar y desarrollar el pensamiento. Lev Vygotsky en su obra *La imaginación y el arte en la infancia* (1930) nos dice:

Al dibujar, el niño lleva al dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no solo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando. (Vygotsky, 1986, p. 96)

Vygotsky cree que la imaginación es una función cognitiva que el niño explora a través del desarrollo de actividades artísticas, como es en el caso de las artes plásticas, así dice que «nuestra fantasía ayuda a nuestra experiencia» (Vygotsky, 1986, p. 20). Pero esta imaginación también debe canalizarse en el proceso evolutivo de la persona. De este modo, explica que al adolescente no le basta una actividad de expresión artística porque no le satisface el dibujo hecho de cualquier modo y para formalizar su capacidad de imaginación necesita adquirir hábitos y conocimientos artísticos.

Vygotsky dice que la enseñanza del dibujo plantea su complejidad porque consta de dos partes. Por un lado, la de cultivar la inventiva y, por otro, es preciso tener en cuenta que el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación requiere conocimientos especiales y técnicos. En la etapa escolar, la imaginación debe potenciarse en las actividades y proyectos y no solo se evidencia en la formalización de un artefacto o producto plástico, sino también en los procesos de creación que son los que inciden en la formación integral.

Otro autor profundamente interesado por los conceptos de imaginación, percepción y creación artística fue Herbert Read. En su obra *Educación por el arte* (1943), Read expone que el arte atiende a dos principios fundamentales. Un «principio de forma» derivado de nuestra opinión del mundo orgánico y de cariz objetivo, y un «principio de creación», peculiar a la mente humana que la impulsa a crear y apreciar la creación de símbolos, fantasías y mitos que toman existencia objetiva bajo el principio de forma. Para el crítico de arte y escritor, existen dos actividades mentales que agotan en su juego dialéctico todos los aspectos psíquicos de la experiencia estética: percepción e imaginación. La forma es una función de la percepción y la creación es una función de la imaginación.

Desde otra mirada, el psicólogo de la Gestalt y profesor de la Universidad de Harvard Rudolf Arnheim escribe en 1954 su obra *Arte y percepción visual*. En esta expone que el proceso cognitivo y de abstracción supone para el niño la tarea de plasmar estructuras y formas de la realidad en tres dimensiones en el papel de dos dimensiones. La construcción del significado se genera en el acto perceptivo que no solo está sujeto al acto físico de ver, sino a las asociaciones que el sujeto hace cuando está viendo. La plasmación de todo ello se expresa en el acto de creación a través de la expresión del pensamiento. La idea de la comprensión y la construcción de conceptos e ideas a través de los modos de percibir en el acto de ver y sus implicaciones en la enseñanza del arte, Rudolf Arnheim la desarrolla en su obra *Consideraciones sobre la educación artística* (1989). El psicólogo alemán estructura esta obra bajo una serie de ideas básicas, que no simples, en las que expone una serie de argumentos de gran interés para docentes e investigadores del ámbito que interrelaciona la educación y las artes.

Ser consciente de los procesos evolutivos del niño o joven en el acto de dibujar, de representar, de crear es importante para fundamentar una buena pedagogía de las artes. Una pedagogía de las artes que no se separe de la actitud que el docente debe adoptar en otras materias y que lleva implícita una sensibilidad que dirige la mirada al sujeto, y no tanto al objeto, en su proceso de aprendizaje.

1.4. Hacia un modelo pedagógico en las artes visuales.

Desde la cultura visual para crear narrativas

En 1972 Elliot W. Eisner publica *Educación la visión artística*, en la que presenta los pilares de un modelo educativo y que hoy en día resultan de absoluta actualidad en la pedagogía de las artes visuales. Para Eisner, el acto de creación no surge del vacío y está influido por las experiencias acumuladas y por ello es preciso enseñar a ver y no mirar, porque los significados perceptivos adquiridos a través de una sensibilidad refinada van más allá de la atención estructural de la forma visual:

Los artistas tienden a traspasar la mera superficialidad de una situación, a descubrir los significados o implicaciones ocultos de la situación. (Eisner, 2000, p. 87).

En el año 1990 publica *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, en el que amplía y asienta las bases de sus anteriores publicaciones tanto en las actuaciones didácticas como en las de investigación en el ámbito de la educación de las artes. El arte no deja de ser «significados compartidos», símbolos que adquieren un sentido en un momento y lugar determinado.

El proceso creativo supone todo un camino de abstracción y síntesis hasta llegar a la expresión, a la narración. Para Arthur Efland (2004) la base del conocimiento del alumno se representa como un «mundo vivido» que no se limita a campos de conocimiento «per se», sino que abarca la visión que tiene el alumno del mundo como un todo. Este concepto lo adopta del concepto de «mundo vivido» del filósofo Jürgen Habermas (2001), esa realidad que damos por sentada y que se experimenta antes de la búsqueda de conocimiento. De ahí la necesidad de conectar la escuela con el mundo exterior; el mundo vivido por la comunidad a la que uno pertenece. En consecuencia, podemos decir que el proceso mental de abstracción, tanto en la expresión como en la percepción, se apoya en un sistema de símbolos contextualizados en un espacio, un entorno, un contexto, una cultura. Una cultura que actualmente se «vive» en imágenes, hablamos así de una cultura visual que se compone de múltiples y variados soportes imbricados a la vez con modos y maneras de comprender. Esta situación, por supuesto, precisa que la educación de las artes plásticas integre perspectivas y dinámicas relacionadas con el momento que viven los estudiantes.

Las manifestaciones visuales se erigen como una construcción y representación social en la que la expresión plástica tiene su cabida. Fernando Hernández (2000) enmarca la comprensión de la cultura visual en la escuela a partir de la búsqueda de relaciones entre «las huellas» de los objetos, las ciencias de las comunicaciones de masa, la literatura y la filosofía, y desde el arte y los comportamientos cotidianos.

Para Anne Bamford (2009), ha ido ganando terreno el interés por la idea de las artes como agente cultural. En este modelo, el profesor ejerce de mediador cultural y proporciona a los alumnos perspectivas de evolución y criterio en el medio social. Aquí el patrimonio adquiere importancia a la hora de comprender la experiencia e identidad cultural, y el arte se presenta como motor de la civilización.

En esta dinámica de relacionar el arte con los valores identitarios, Kerry Freedman en su obra *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte* (2003) nos dice que la educación es un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que apren-

demos; nuestro aprendizaje influye en nuestro yo subjetivo, y el arte y la educación artística son formas de mediación entre personas en las que una serie de prácticas profesionales y discursivas desempeñan un papel importante:

En el mundo posmoderno, aquello que los estudiantes llegan a saber y cómo lo llegan a saber rompe las fronteras tradicionales. Actualmente, los alumnos pueden obtener más información de las imágenes que de los textos. Como consecuencia, la educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan, y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales. (Freedman, 2003, p. 40).

Desde esta mirada, Freedman (2003) propone desafiar los límites de las materias escolares porque el impacto de las formas visuales va más allá de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las culturas, las disciplinas y las formas artísticas, en las que, actualmente, la ética y la estética conviven en un escenario cultural pleno de imágenes.

2. Una imagen no es más ni menos que mil palabras

Donis A. Dondis en su libro *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual* (2006) afirma:

La alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el lenguaje. Los lenguajes son sistemas contruidos por el hombre para codificar, almacenar y descodificar informaciones. Por tanto, su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar. (Dondis, 2006, p. 25).

Sin ánimo de replicar a Dondis, nos aventuramos a opinar que quizás ese sea el principal problema; no el hecho de que no pueda ser un sistema tan neto como el lenguaje escrito, sino que continuamente queramos equiparar la alfabetidad visual con la palabra escrita. Si partimos de la base de que ambas son formas de comunicación diferentes y complementarias con funciones y usos específicos, dejaremos de someter a la comunicación visual a una sistematización propia del lenguaje escrito, sobre todo occidental, porque a veces las palabras suplen los huecos que no pueden significar las imágenes, pero también diremos que existen situaciones en que sólo las imágenes pueden llegar de modo directo, rotundo y explícito al observador.

Martine Joly, en *Introducción al análisis de la imagen* (1993), expone hasta qué punto la percepción de formas y de objetos es cultural y que lo que llamamos « semejanza » o « analogía » corresponden a una analogía perceptiva y no a una semejanza entre la representación y el objeto. Cuando una imagen nos parece semejante es que está contruida de manera tal que nos lleva a descifrarla como desciframos el mundo mismo. Las unidades que detectamos allí son « unidades culturales », determinadas por la costumbre que tenemos de detectarlas.

Por otra parte, el lingüista Teun van Dijk (1994) relaciona el discurso visual con lo que llama « información análoga »:

Al igual que la información sobre los textos, la información análoga es probablemente procesada y codificada de un modo más abstracto. O sea, que mientras de un texto contruimos macroestructuras semánticas (estructuras temáticas) y superestructuras (formas típicas de texto, como las de la narrativa), podemos suponer que igualmente, la información visual es representada más abstractamente, en términos de diseños jerárquicos que nos permiten hacer distinciones

entre la información visual completa (macro) y la detallada (micro). Ignoramos qué lenguaje teórico, preciso, es necesario para explicar esas estructuras abstractas análogas y tan pronto como intentemos hablar sobre ellas y formular teorías que las expliquen tendremos que concluir con el empleo de un lenguaje típicamente orientado a las proposiciones. (Van Dijk, 1994, p. 44).

Resulta difícil establecer unos parámetros absolutos para la interpretación de los discursos visuales porque, precisamente, los diferentes puntos de vista vienen determinados por los marcos desde los que se analizan. No obstante, está claro que en todos los ámbitos de investigación entran en juego los mecanismos de la mente a través de la percepción visual. La percepción visual es la acción determinante para que se produzca la visualidad de un discurso; las formas se perciben categorialmente por su generalidad o simplicidad para también llegar a ser conceptos (Arnheim, 1986).

2.1. Lo visual, lo visible y lo invisible en las artes plásticas

La realidad está llena de aspectos que no se ven y hasta las cosas que vemos las vemos de una manera determinada. Esta mirada es la que es susceptible de ser representada. Representar solo lo que se ve no es una representación, es intentar hacer una reproducción. Este es el punto en el que se transgrede la representación. Lo visible es la representación de lo invisible y desvelamos lo invisible desde la visualidad, tal como dice M^a Jesús Buxó:

Justamente la visualidad se implica en las fronteras ambiguas de lo visible y de lo invisible, de lo que se puede ver y de lo que no se puede ver, de lo que al verse no significa, de pasar de la representación literal al amplio campo de la experiencia, las evocaciones y los juegos metafóricos. (Buxó, 1999, p. 10).

Ciertamente, cuando se habla de visualidad entran en juego muchos factores y condicionantes a diferentes niveles: la percepción, la memoria, el espacio y el tiempo anidados en una cultura, actualmente sobre todo una cultura visual. Existen diferentes lenguajes: el verbal (oral y escrito), el musical, el corporal, el visual... Pero cabe decir que cualquier lenguaje nace y se desarrolla en el marco de una cultura y, actualmente, la nuestra o las nuestras están impregnadas de múltiples manifestaciones, sobre todo, insistimos, visuales.

El lenguaje cumple con la función de comunicarnos con los demás y, sin ánimo de desconcertar, también la de comprendernos a nosotros mismos; porque es a través del lenguaje que llegamos a relacionar el mundo interno con el externo. Ya lo dijo, en su momento, el filósofo ruso Lev Vygotsky (1934), quien consideraba el lenguaje como un instrumento, una herramienta, que el sujeto utiliza para construir reflexiones significativas y desarrollar el conocimiento, en un proceso de socialización. Vygotsky creía que los procesos mentales de orden superior se desarrollan a través de las herramientas que ofrece la cultura. Actualmente, este aprendizaje cultural nos viene de herramientas como el cine, la publicidad, la moda, el cómic, la ilustración, la televisión, Internet, el arte en general... Todos ellos, ámbitos, con un denominador común: la visualidad.

Las disciplinas, las asignaturas y los diferentes ámbitos de la educación no pueden ignorar los diversos elementos y aspectos que contribuyen a formar una cultura, en una sociedad en la que el estudiante debe integrarse como un individuo participativo y comprometido con su tiempo. Daniele Barbieri (1998) dice que los lenguajes no son sólo instrumentos con los que comunicamos lo que pretendemos sino que, sobre todo, son ambientes en los que vivimos y que en buena parte

determinan lo que queremos, además de lo que podemos comunicar. Es interesante resaltar que aprendemos a hablar antes que a leer y aprendemos a mirar antes de saber ver, todo ello en un proceso de maduración.

Las generaciones que han crecido y crecen en entornos visuales entienden y construyen su imaginario social desde la visualidad en una cultura visual. Las formas discursivas se adaptan a los tiempos, o más bien, nacen en cada momento de la historia porque creamos modelos de referencia, modelos mentales, para poder entendernos y construir discursos. Ese es el contexto para crear «pedagogías» en las artes plásticas y en cualquier otra área del saber.

2.2. Consideraciones, orientaciones y posicionamientos sobre la educación de las artes plásticas: más allá de las manualidades

Observar, hacer y pensar son tres acciones indispensables en la enseñanza–aprendizaje de la educación visual y plástica. La fusión de estos verbos en el proceso de las diferentes actividades, propuestas o proyectos «vividos» en el aula facilita el camino para potenciar la imaginación y la creatividad tanto en el aspecto perceptivo como en el expresivo.

Las tres acciones (observar, hacer y pensar) se organizan y reorganizan en los diferentes momentos del proceso de creación sin tener necesariamente un sentido lineal ni consecutivo. Pensamos mientras observamos, hacemos mientras pensamos y observamos mientras hacemos, pero también pensamos después de hacer y observar... Sin entrar en más juegos de palabras tenemos presente el verbo «pensar» para insistir en la convicción de que la educación artística no solo es un espacio de liberación de emociones y sentimientos, sino que también es una vía hacia el conocimiento entendido en toda su extensión. Es un camino para plantear interrogantes e intentar responderlos a través de la investigación, la exploración, la experimentación y el placer del descubrimiento, y así establecer relaciones con el entorno en el camino de construir el propio yo, la propia identidad, bajo valores y creencias, tal como se da en cualquier otro proceso de aprendizaje.

Algunos de los caminos más «fáciles» y desafortunados en la docencia de la educación visual y plástica son la copia estereotipada a partir de imágenes de láminas o de libros, revistas, etcétera, o la realización de fichas con una serie de actividades limitadas a completar, reseguir, colorear, recortar, etc. Sin olvidar también la libre expresión, el llamado dibujo libre es una tarea destinada a la última hora del viernes por la tarde en muchas escuelas. Todas estas propuestas están limitadas al «hacer», a limitarse a seguir un camino con pocas posibilidades de «descubrimiento».

Una máxima fundamental del área es considerarla una tarea intelectual no sólo manual. Un artista necesita sus manos como las necesita un cirujano; en cambio, al segundo no se le dirá nunca que hace manualidades. La creatividad se aleja de la copia de referentes amanerados y también de la perversa libre expresión sin más. Tal y como hemos dicho anteriormente, el docente debe facilitar recursos no sólo técnicos y de materiales, sino que también ha de motivar y ofrecer orientaciones que le den al estudiante la posibilidad de pensar para crear relaciones y conexiones y así generar soluciones diferentes.

Pongamos el ejemplo del maestro o la maestra que prepara la exposición típica de Navidad en la escuela y que para ese curso ha realizado unas plantillas en forma de abeto con la intención de que los niños la resigan con lápiz en una cartulina de color verde y después la recorten y

decoren según el modelo que hay colgado en la pizarra. El resultado serán 25 árboles muy parecidos que en todo caso se diferenciarán por la habilidad técnica o manual del autor o autora. Aquí el modelo de referencia no ha dado mucho en qué pensar al estudiante... Además, esta propuesta ¿se podría enmarcar como una actividad de artes plásticas o más bien una manualidad?

Saber establecer un diálogo con las texturas, los colores, las formas, los espacios, las relaciones de los elementos y los materiales, por ejemplo, conjuntamente con las emociones, los estados de ánimo, las reflexiones y los intereses, nos invita a presentar una intención discursiva, no vacía. Disfrutar de esta belleza se puede educar. Aunque está claro que la educación estética no radica solo en enseñar a saber apreciar lo que es bello, entre otras cosas porque la belleza es un aspecto subjetivo, sino también en entender las estructuras y la dinámica de cada forma de expresión artística contemplada en un contexto determinado.

Acotemos el sentido de uno de los ingredientes clave de cualquier proceso artístico: la «experiencia estética». Al respecto, creemos oportuna la definición que hace la pedagoga Eulalia Collelldemont:

En la educación artística intervienen dos procesos de aprendizaje paralelos: el que corresponde al conjunto de aprendizajes que tienen por objeto educar la sensibilidad –esto es promover la experiencia estética– y el que hace referencia a los aprendizajes que se derivan del hecho de experimentar estéticamente el mundo. De este modo, podremos diferenciar dos líneas de intervención pedagógica en la educación estética: la primera centrada básicamente en la manera de educar una actitud y la segunda que reflexiona sobre la asimilación de contenidos (Collelldemont, 2002, p. 17).

En esta reflexión se condensan dos cuestiones fundamentales para el desarrollo de la competencia artística: una se centra en el «cómo» (manera de educar una actitud) y otra en el «qué» y el «porqué» (reflexiona sobre la asimilación de contenidos). Partiendo de esta doble premisa, llegamos a la conclusión de que la experiencia estética no debe confundirse con saber apreciar la belleza, sino participar del hecho artístico, ya sea desde la recepción o desde la creación. Decimos «participar del hecho artístico» porque no siempre la belleza es un valor implícito al arte, entre otras cosas porque es un valor altamente subjetivo asociado también al gusto de los sujetos. Por tanto, el participar de la experiencia estética en la valoración del arte no significa, en ningún caso, educar el gusto para saber discernir los bellos artefactos o expresiones artísticas de los menos bellos, sino, más bien, en agudizar la sensibilidad para ser capaces de extraer todo su sentido comunicativo y expresivo a cualquier manifestación artística.

Si el arte no es siempre sinónimo de belleza, ¿cuál es entonces su función primordial? Quizás sea la de no dejarnos indiferentes; conmovernos, emocionarnos, inquietarnos, relajarnos, revelarnos, o «simplemente» hacernos pensar en lo que pensamos y en lo que nunca hemos pensado... El arte nos concilia con nuestra propia existencia, con el ser y con el sentir.

El arte es una forma de entender la vida, tanto desde el pensamiento más profundo e inherente al ser humano como desde el detalle más cotidiano y rutinario. Desde esta perspectiva si, según lo expuesto hasta ahora, la función del arte es abrir nuestros sentidos para comprender y apreciar nuestro entorno y a nosotros mismos, llegamos a la conclusión de que la función de la educación del arte es orientar al alumnado hacia la apertura de los sentidos, desde la reflexión de cada proceso artístico. En consecuencia cada docente debe extraer conclusiones tanto de la propia intuición, como

de la investigación y del estudio, de la experiencia y de los conocimientos previos, trabajando desde la práctica reflexiva en la propia experimentación del proyecto que quiere desarrollar en el aula, lo que le ofrecerá nuevas perspectivas para mejorar y/o ampliar el planteamiento inicial.

Hay que ir más allá. El ARTE, con mayúsculas, está vivo, en constante cambio. Como medio expresivo evidencia un contexto, un momento de la historia. En consecuencia, el lenguaje plástico también es «trayectivo», adaptable a nuevas necesidades y abierto a propuestas innovadoras. Hoy en día las obras se conciben como estructuras dinámicas en lugar de un objeto o una cosa. En el caso de las artes visuales, la imagen se emancipa de soportes sensibles específicos (Jiménez, 2006). En relación con esta idea, en la actualidad podemos referirnos a la difusión y reutilización de material artístico consagrado y conocido en diferentes espacios virtuales, dando lugar a presentaciones, vídeos, blogs de opinión, etc. que redefinen y reconsideran continuamente el valor y concepto de la obra. Además, no podemos obviar la difusión de ese otro material artístico no conocido, ni reconocido, que gracias a la Red se distribuye y se expone alejado de la cultura institucionalizada que se refleja en la exposición, concierto u obra que patrocina el Ayuntamiento o Ministerio en cuestión. Indiscutiblemente, estamos ante un proceso de democratización del arte. Cualquier persona que quiera dar a conocer su obra a través de espacios virtuales, incluso de uso libre, puede hacerlo. De este modo, pasamos del arte culto a lo popular, y hacemos esta distinción no por considerar al primero de estatus o condición superior, sino por ser de diferente naturaleza. Asimismo, nos referimos más a la naturaleza de los procesos de generación y difusión, y no tanto a los efectos o resultados.

Por ello, es necesario que el alumno aprenda a ver las diferentes manifestaciones artísticas de su entorno y vaya generando un espacio interior para empezar a entender lo que no se ve. El interés radica en aplicar un método de trabajo que plantee una revisión de los contenidos enseñando a ver, aprendiendo a descubrir con la educación de la sensibilidad. Es cierto que, también de manera generalizada, existe la creencia de que la materia solo pueden desarrollarla aquellas personas que tienen un «don divino» o «buenas manos», y se cimienta todavía más la convicción de que el área está restringida al «hacer». Esto provoca que a la primera dificultad la respuesta del alumno sea: «yo no sé dibujar» y ese «no saber» produzca el rechazo a la materia, porque se considera más una actividad de habilidad técnica que una vía para pensar y generar conocimiento.

La representación plástica debe estar rodeada de un concepto, de una intención, de un significado para poder llegar a ser un discurso estético. Entramos en la vieja dicotomía de la forma y el contenido que de manera fácil nos ayuda a intentar comprender qué es la Educación Plástica y Visual. Sin embargo, la primera, la forma, no tiene un contenido estético si no se nutre de la reflexión, del análisis, de la organización de ideas, de establecer conexiones y asociaciones, de tener interés hacia un tema para trabajar de manera proyectiva y «trayectiva», como antes apuntábamos. Cuando decimos «de forma proyectiva» estamos haciendo mención a la importancia que debe darse al proceso creativo donde el alumno desarrolla y descubre todas sus habilidades para pensar, aprender, entender, conocer y transformar su entorno.

Transformar el entorno significa potenciar la creatividad. La palabra «creatividad» nos sugiere originalidad, cambio, novedad, asociaciones con ingenio, progreso, y en definitiva, capacidad para desorganizar mentalmente la realidad y después reestructurarla en formas diferentes. El

acto creativo no está encerrado en una única solución: es una espiral continua. Cuando nos proponemos comenzar cualquier proyecto plástico el proceso nos desvelará nuevos caminos para explorar y perfeccionar nuestra idea inicial. Estar atentos a nuestro entorno con una actitud abierta, crítica y sin «miedos» en el trayecto del proyecto nos hará activar nuestro pensamiento divergente. De todo ello, el docente debe estar convencido para evaluar sujetos y no centrarse en los objetos.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barbieri, D. (1998). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* Madrid: Debate.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. (Jordi Claramonte). Barcelona: Paidós. (1ª Ed. 1934).
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. (F. Beltrán). León: Universidad de León. (1ª Ed. 1934).
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, W. E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. (2000). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, J. J., Cabezas, L., y Bordes, J. (2003). *El manual de dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Goodenough J. (1979). *El dibujo infantil*. Madrid. Morata.
- Habermas, J. (2001). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, J. (2006). *Teoría del arte*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca.
- Kellog, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Luquet, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona. Médica y Técnica.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Read, H. (2010). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, E. (1985). *Emilio o la educación*. Madrid: Club Internacional del Libro.
- Van Dijk, T. (1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(2) Vol. 2, 39-55.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.