(043)-1997-300 1600133854X

TESIS DOCTORAL

Universitat de Lleida
19 DES. 1997
R: 7259

MODOS DE PRODUCCIÓN FIGURAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LOS PRIMEROS PASOS DE UN MODELO DIDÁCTICO

UNIVERSITAT DE LLEIDA BIBLIOTECA CENTRAL

TOMO I

JUAN J. JOVÉ PERES

Departament de
Pedagogia i Psicologia
UdL

Vist i plau
Jaume Sarramona
20/9/97

0116-1730

5. 1. DE LA GESTALT AL COGNITIVISMO: EL CONCEPTUALISMO DE ARNHEIM

Páginas atrás presentamos una versión sintética de la Escuela de la Gestalt, vista desde la perspectiva de los modos de producción. Aquella versión era deudora de diversos autores: (SCHUSTER y BEISL, 1978, HOGG, 1969, KATZ, 1945, CAPARRÓS, 1976). Pero sobre todo de las obras de: Rudolf ARNHEIM (1969, 1971, 1974, 1992).

ARNHEIM es la figura estelar del *gestaltismo* artístico. Se ha dedicado en cuerpo y alma a la aplicación del marco *gestaltista* a la teorización sobre el arte. Pero resulta que no se quedó ceñido a la dogmática básica de esta escuela. En realidad, a partir de la década de los sesenta recibió una remarcable influencia: la de los psicólogos cognitivistas que estaban trabajando sobre conceptos y redes conceptuales.

Esto se hace evidente, cuando uno lee con cierta atención uno de los libros capitales de ARNHEIM: *El pensamiento visual.*

El término concepto se adueña del panorama. El de *gestalt* pasa a un segundo término.

La mente alberga conceptos de muy diverso orden. Entre ellos los de orden visual.

Los psicólogos que investigaban y teorizaban sobre la naturaleza de los conceptos y las redes que entre ellos se establecían, descubrieron que todo concepto engloba un sin fin de sistemas de conocimientos. Conocimientos sobre los atributos implicados, sobre la colección de ejemplos abarcados, sobre los ejemplos prototípicos, ... Además, se dedicaron a estudiar cómo los conceptos están siempre imbricados en redes relacionales que, aparte de vincular unos con otros, permiten su uso a través de redes proposicionales.

Pues bien, en ARNHEIM estos trabajos subyacen a su propuesta de los conceptos visuales. Sólo que no logra articular una estructura teórica que alcance el mismo grado de precisión y sistematicidad que la conseguida, en la mism época en la que él escribió *El pensamiento visual,* por autores como QUILLIAN (1968,1969) y KATZ y FODOR (1963).

Sus conceptos visuales son entidades complejas, articulables, generadoras de múltiples versiones icónicas, conexas isomórficamente

a los referentes objetuales. Dan cuenta de ellos. Y pueden hacerlo a muy distintos niveles de abstracción.

La actividad perceptiva siempre presupone el manejo articulado de múltiples conceptos. Unos, esquematizadores de las variadas estructuras detectadas en la pauta óptica. Otros, elaborados en calidad de **conceptos estructurantes que a pesar de no contar con apoyaturas concretas explícitas, permiten caracterizar estructuralmente los perceptos.**

A veces, **la percepción implica el uso de conceptos ya preestablecidos. Pero casi siempre implica la construcción de conceptos visuales apropiados al caso.**

La percepción es asimilable a una tarea de resolución de problemas. Siendo el objetivo básico a conseguir el de obtener buenos conceptos visuales sobre los referentes observados.

En cuanto a la dimensión productiva, el funcionamiento mental es de índole simétrica a la dimensión perceptiva. **Para realizar un dibujo debe usarse conceptos visuales.** Pero ARNHEIM especifica sobre ellos que además de los conceptos visuales de índole perceptiva **existen conceptos visuales de índole representacional, es decir, conceptos orientados a la expresión figural.**

Entre ambos tipos de conceptos se dan **vínculos isomórficos.** Los perceptivos sirven de peana de los representacionales.

Producir una obra figural exige manipular conceptos visuales de todo orden (entre ellos los estructurantes), pero la génesis figural exige inevitablemente el uso de conceptos representacionales.

De la misma manera que la percepción sólo tiene sentido si se la entiende como un modo de pensar, la conducta encaminada a la realización de obras figurales exige la actividad de la mente pensante. **La expresión figural es también, como la percepción, una tarea de resolución de problemas.** Se trata de construir figuras que puedan ejercer correctamente su función representacional. Figuras que deben satisfacer determinadas exigencias isomórficas respecto a los conceptos representacionales usados como soportes de la producción.

Y, en razón de estas exigencias isomorficas, la obra realizada podrá adoptar diversos formatos icónicos. En unos casos el iconismo será fuerte. En otros débil. La gama expresiva podrá ser muy diversa.

En definitiva, vemos que el concepto de isomorfismo ocupa en el

pensamiento visual un papel de especial relieve. **Se dan relaciones isomórficas entre la pauta óptica y los conceptos perceptivos usados para su interpretación. Se dan relaciones isomórficas entre los conceptos perceptivos y los conceptos representacionales. Y se dan relaciones isomórficas entre los conceptos representacionales y las obras figurales realizadas.**

Ahora bien, ¿cómo se establecen las relaciones isomórficas?, ¿cómo se producen figuras con formatos figurales muy distintos, a pesar de plasmar los mismos referentes?

Para responder a estos interrogantes ARNHEIM acude a una serie de **operaciones mentales que de una u otra manera sirven para manejar y elaborar conceptos visuales.**

Cita las siguientes: **abstracción, exploración activa, selección, captación de lo esencial, simplificación, análisis, síntesis, complementación, corrección, comparación, agudización, nivelación, clarificación e intensificación.**

Su simple enumeración permite apreciar que se trata de una lista taxonómicamente poco elaborada.

En realidad, las diversas operaciones a las que alude ARNHEIM quedan citadas en su libro *El pensamiento visual* sobre la marcha, en función de contextos particulares, pero no cuentan tras ellas con ningún soporte teórico-empírico de tipo sistemático. No obstante, son sugerentes. Y pueden ser de interés a la hora de analizar y desplegar determinados *juegos de arte.*

Además, pensando en lo que a nosotros más nos interesa, **tales operaciones pueden ser asimiladas a modos de producción figural.**

Modos, por cierto, que permiten abarcar la expresividad de tipo artística, pues posibilitan el análisis y producción de obras *desviantes.* Es decir, de tipo retórico. (Recuérdese a esta respecto la íntima relación entre estética y retórica expresiva (ver. cap. II, ap. 8)).

Todo lo explicado hasta aquí permite entender cual es la naturaleza básica del pensamiento visual y como éste es usado en los procesos de expresión figural. Pero conviene que nos refiramos a otras cuestiones complementarias.

Una de ellas es la que gira en torno a la relación entre pensamiento, pensamiento visual y pensamiento verbal.

El pensamiento engloba a ambos: el pensamiento verbal y el visual. Pero para ARNHEIM el prioritario es el visual. Sin él el pensamiento verbal quedaría abocado a una ineficacia máxima. **Cualquier frase significativa permite adivinar que el pensamiento visual sirve de sustrato básico**[35].

A modo de ejemplo ilustrativo, ARNHEIM cita un párrafo de WHORF en el que éste, identifica múltiples componentes figurativos (las palabras en negrita los señala): "**Capto** el **hilo** de los argumentos de alguien, pero si su **nivel** está **por encima de mí**, mi atención puede **errar** y **perder contacto** con su **flujo**, de modo que cuando **llega** a su **conclusión**, nuestras diferencias son **amplias** y nuestras **perspectivas** se han **alejado** ya tanto, que las **cosas** que dice resultan **demasiado** arbitrarias o incluso **un montón** de disparates" (p. 245).

Según ARNHEIM, salta a la vista en este ejemplo que lo visual imprime su impronta a la cadena verbal. E incluso más que lo indicado por las palabras en negrita, pues ARNHEIM piensa que WHORF se ha descuidado de las preposiciones y conjunciones.

Los conceptos barajados mantienen una clara dependencia del pensamiento visual. Ésta es su tesis.

El mundo representacional básico de la mente es de orden visual. Siendo los conceptos visuales las unidades que permiten su desarrollo. Los conceptos verbales ejercen funciones complementarias. Y su uso exige la ayuda del pensamiento visual.

Otra cuestión que nos interesa destacar es la que atañe a **la capacidad del pensamiento visual para generar imágenes de simple formato cargadas de significados de alto nivel de abstracción.**

Para mostrar esta capacidad, ARNHEIM presenta unos ejemplos extraídos de una investigación de Abigail ÁNGEL. He aquí algunos de ellos:

La fig. 30 presenta una línea quebrada que comienza con un primer tramo casi plano y termina con una línea ondulada que se aplana al llegar a su extremo final. Esta figura fue dibujada por un sujeto al que se pidió que realizara un dibujo que representara la totalidad de la vida.

---

[35] N. HAYAKAWA (1944), en el prologo del libro de G, KEPES *El lenguaje de la visión*, sintoniza con el enfoque de ARNHEIM. He aquí un párrafo ilustrativo: "El lenguaje de la visión determina quizás de un modo más sutil que el lenguaje verbal la estructura de nuestra conciencia".

Fig. 30

La fig. 31 corresponde a otro dibujo realizado por un segundo sujeto bajo la misma consigna. Debajo el dibujo se cita el comentario explicativo que dio.

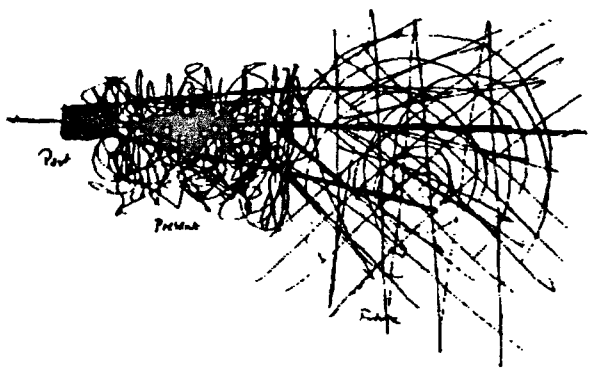

Fig. 31

Comentario: "El pasado es sólido y completo, pero así y todo influye en el presente y el futuro. El presente es complejo y no sólo el resultado del pasado que conduce al futuro y, por tanto, se superpone a ambos: con todo, es de por sí una entidad (mancha negra). El futuro es el menos limitado, pero recibe la influencia del pasado y del presente. Una línea los atraviesa, porque todos tienen un elemento común:el tiempo" (p. 133).

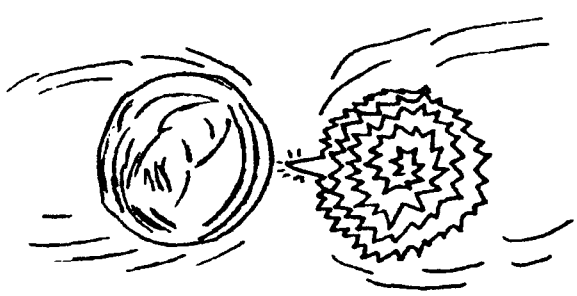

Fig. 32

La fig. 32 corresponde al dibujo de un matrimonio mal avenido. Ambos miembros, representados por dos figuras con formas sumamente contrastadas (una redondeada y otra erizada con numerosas púas),

que se lanzan una contra otra. En el dibujo se usan dos elementos figurales característicos del lenguaje propio de los *comics*, uno que alude al desplazamiento de las dos figuras en el espacio y otro que subraya el impacto de la púa central saliente de la figura erizada con la figura redondeada. Salta a la vista el tipo de relaciones matrimoniales que caracteriza a la pareja a la que alude el dibujo.

Por último, la fig. 33 alude en "a" a un buen matrimonio. Las líneas onduladas (una correspondiente al marido y otra a su mujer) corren, globalmente, en paralelo, aunque en algún momento se entrecruzan. En "b" se alude a un mal matrimonio (las líneas onduladas son extraordinariamente disímiles y se entrecruzan constantemente; una tiene una ondulación mínima, mientras la otra la tiene especialmente vibrátil e irregular).

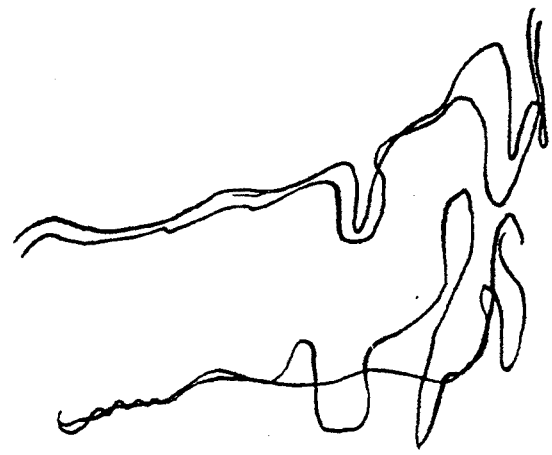

Fig. 33

Los dibujos son tan transparentes que se comentan solos.

Es evidente que con recursos figurales bien simples se pueden ilustrar contenidos de alto nivel de abstracción. Dicho en otros términos, **a través del pensamiento visual y usando como material de base conceptos visuales de simple formato, pueden expresarse complejos significados** que, según ARNHEIM, no sean deudores del código verbal.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el pensamiento visual no sólo usa conceptos con formato simple. Puede usarlos altamente complejos. Y si con los simples puede expresarse contenidos de alto nivel de abstracción, lo mismo cabe decir con los conceptos visuales de orden complejo. Esto es precisamente lo que atestigua el arte naturalistas desplegado en nuestra cultura desde lo albores del Renacimiento.

Finalmente, importa recordar que ARNHEIM, siguiendo en esto el enfoque tradicional de la gestalt, considera que toda forma es

expresiva. Ello significa que **los conceptos visuales, además de servir para representar contenidos semánticos altamente sofisticados, también sirven para expresar sentimientos y emociones.**

Todo parece indicar, pues, que el pensamiento visual puede generar obras cargadas de significaciones de todo orden.

Pensando en los modos de producción, todo lo anterior significa que aplicando la mente diversas operaciones (recuérdese la lista presentada por ARNHEIM: operaciones de análisis, síntesis, complementación, agudización, nivelación, clarificación, ...) sobre el repertorio de conceptos visuales disponibles, el pensamiento visual puede producir una infinita gama de obras figurales. Una infinita gama que atañe tanto a los grados de iconicidad plasmados como a la amplitud de los contenidos semánticos y expresivos reflejados.

5. 2. VYGOTSKY Y LOS MODOS DE PRODUCCIÓN

VYGOTSKY es un autor relevante para nosotros. Su primer libro, *Psicología del arte,* es especialmente significativo. Aunque sea una obra en cierta manera inmadura, contiene el germen de casi todas sus aportaciones posteriores (SOBKIN y LEONTIEV, 1992). Pero, Además, tiene un extraordinario valor en cuanto abre la psicología del arte hacia horizontes de especial interés. Horizontes, por cierto, en clara sintonía con el modelo didáctico que vamos a proponer.

En consecuencia, nos interesa revisar el marco por él definido; cosa que haremos en el siguiente apartado.

Y, tras él, añadiremos otro dedicado a desarrollos postvygotskyanos que puedan enriquecer nuestro trabajo.

5. 2. 1. EL MARCO DEFINIDO POR VYGOTSKY

KOUZULIN (1990), al referirse a la intencionalidad que presidió la elaboración de *La Psicología del arte,* dice que era "captar el funcionamiento de los mecanismos de la mente en su empresa más reveladora: la creación de un texto literario" (p. 18).

Por su parte, LEONTIEV, PETROV y SOBKIN (1992) indican que

en el libro de VYGOTSKY **se busca establecer una correspondencia entre la estructura de la obra, detectable objetivamente, y la estructura de la reacción estética que provoca.** Una correspondencia que debe culminar en el enunciado de leyes generales sobre el hecho estético.

Al abordar la estructura de la obras, VYGOTSKY identifica, a través del análisis de una obra de teatro (*Hamlet* de SHAKESPEARE), un cuento (*Aliento apacible* de BUNIN) y una serie de fábulas del escritor ruso KRILOV, **múltiples componentes procedimentales**[36]. **Entre otros cita los siguientes: elegir personajes insólitos, realizar operaciones de exageración, deformaciones experimentales, procesos de disociación, procesos de asociación, procesos de sobreestimación o subestimación, combinaciones, jugar con la ambigüedad, entrecruzar sentimientos opuestos, sugestionar mediante el enfoque poético, establecer contradicciones entre materia y forma y originar mediante el estilo narrativo un tipo peculiar de respiración que induzca estados de ánimo apropiados en el lector.**

Toda obra tiene una peculiar estructura procedimental. Diversos procedimientos se coordinan o entrecruzan entre sí. Y en razón de ello se consiguen los efectos estéticos deseados por el autor.

¿Pero por qué el entrecruzamiento de diversas estrategias productivas generan vivencias estéticas? La cuestión queda zanjada por VYGOTSKY de la siguiente manera: las estrategias productivas, es decir, los procedimientos constructivos usados, se orientan hacia la generación de diversas vivencias emocionales que, de alguna manera,

---

[36] El enfoque procedimentalista de VYGOTSKY se aviene muy bien con los planteamientos propios de la estética formalista rusa que tomó especial fuerza en el primer tercio de nuestro siglo. Un autor adscrito a esta escuela, SKLOVSKI (ver MARCHÁN (1987), p. 47), escribió un libro cuyo título es sintomático: *El arte como procedimiento* (1929). Al margen de que este libro sea posterior al libro de VYGOTSKY *Psicología artística*, es seguro que la escuela formalista rusa, y en particular su enfoque procedimentalista, influyó en la arientación analítica por la que se decantó VYGOTSKY al desmenuzar, en su libro, los procedimientos artísticos usados por los autores de las obras que aborta (esta es la tesis defendida por GABALZÓN (1996) en "La forma del lenguaje: poética formal y estética literaria") (ver BOZAL (1996): *Historia de las ideas estéticas y de las teorías estéticas contemporáneas*).

Cabe añadir una precisión sobre la influencia de la escuela formalista rusa sobre VYGOTSKY. Tal como indica GABALZÓN (1996) en la segunda fase del desarrollo del formalismo ruso el enfoque procedimentalista adquiere un orientación funcionalista. Pues VYGOTSKY, a nuestro parecer, hace lo mismo. Los procedimientos artísticos tienen la función de desencadenar la *catarsis* emocional (VYGOTSKY, 1970) a través del sistema de entrecruzar vivencias emocionales encontradas.

deben entrar en tensión o conflicto[37].

El autor juega, pues, con las emociones del lector. Y a través de su *juego* desencadena emociones contrapuestas que son conducidas mediante las peripecias argumentales hacia una descarga final que VYGOTSKY denomina *catarsis*.

Hasta aquí la versión sintética de las tesis de VYGOTSKY.

Tesis inspiradas en gran medida por las posturas de TOLSTOI sobre el arte[38]. Según éste, **el arte sirve para comunicar emociones.** Las propias del autor pueden ser traspasadas al lector. De ahí el interés de TOLSTOI por el arte en cuanto a instrumento educativo. A través de él puede construirse el mundo emocional y sentimental. **El pueblo puede y debe ser educado emocionalmente. Y el arte debe desempeñar en ello una función mediática de primer orden.**

VYGOTSKY comparte ésta misma tesis (SOBKIN y LEONTIEV, 1992)[39].

Por otro lado, TOLSTOI, es utilizado por VYGOTSKY como referente básico para proponer un modelo de producción artística de especial valor para nosotros.

En su librillo *La imaginación y el arte en la infancia* (1930), VYGOTSKY nos muestra como pueden realizarse obras en grupo, surgidas de la colaboración entre un artista adulto y varios niños.

Para ello acude al modo de trabajar de TOLSTOI en cuanto educador de la expresividad artística, caracterizado por la **relación dialógica y constructivista** que conducía a realizar obras en las que se entretejían las propuestas de los niños con las del propio TOLSTOI. He aquí unos párrafos ilustrativos:

- "los niños sentían y comprendían esta auténtica colaboración con el escritor adulto como un trabajo verdaderamente de cooperación, en el cual se sentían auténticamente iguales a mayores. "¿Lo publicaremos? Preguntaba un niño a TOLSTOI. Lo publicaremos así: autores:

---

[37] La relación que VYGOTSKY establece entre los procedimientos constructivos usados al producir obras de arte y las emociones desencadenadas por éstos, muestra el interés que tenía por desarrollar una psicología en la que no se produjese una ruptura entre lo cognitivo, lo procedimental y lo emocional. (Ver, por ejemplo, SEMIN y PAPADOPOULOU (1990), PAEZ y ADRIAN (1993), VALSINER y VAN DE VEER (1991)).

[38] Posturas plasmadas en su obra *¿Qué es el arte?*

[39] En PAEZ y ADRIÁN (1993) puede encontrarse una detallada exposición de las tesis de VYGOTSKY sobre la reacción entre arte, procedimientos usados en el arte y emociones desencadenadas.

Makárof, Morosof y TOLSTOI". Así se sentían los niños coautores de la obra en común (p. 60).

- "TOLSTOI no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo, que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto a los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba métodos literarios, etc. Y todo esto es educar, en el sentido más genuino de la palabra" (p. 62).

Nótese que la estrategia dialógica y constructivista de TOLSTOI está en consonancia con el modelo constructivista de la zona de desarrollo próximo (ZDP), tan sustantivo en el marco teórico definido por VYGOTSKY.

Con la ayuda del adulto, el niño podía alcanzar niveles de expresión artística de mucho mayor nivel del que hubiese alcanzado por sí solo. Pero este logro exigía del adulto no sólo una fácil interacción dialógica con los niños, sino también el dominio de las estrategias y procedimientos de producción artística usados en el mundo de la literatura[40].

Es decir, que en línea con la tesis de BRUNER (1981, 1986) sobre el **préstamo de conciencia** (tesis inspirada en el marco teórico definido por VYGOTSKY), TOLSTOI a través de su interacción constructiva con los niños les prestaba parte de sus capacidades cognitivas. Y, de paso, también les facilitaba el acceso a vivencias emocionales que de otra

---

[40] TOLSTOI muestra a través de lo ejemplos citados que es posible la interacción constructivista de unadulto y los niños que facilite que éstos mejoren en sus capacidades procedimentales. Pero, a su vez, TOLSTOI nos muestra otra manera -también constructivista- de iniciar a los niños en el mundodel arte. En su libro *¿Qué es el arte?* explica (cap. 1) cómoa lo largo de unpaseo conlos niños, conla mediación de unoscuentos que TOLSTOI les narra, con la ayuda de las vivencias desencadenadas por el contacto conla naturaleza y conla ayuda de undiálogo de tipo socrático conducido por el propio TOSTOI, éstos, los niños, consiguen comprender algunos de los rasgos básicos de lo estético.

Resulta relevante subrayar que TOLSTOI consigue que los diálogos estén contextualizados y quesean plenamente significativos. Además, logra que las vivencias experimentadas por los niños, a partir de los cuentos narrados y a partir del contacto directo con a naturaleza, sean pertinentes y sugerentes. Y que sus preguntas consigan desencadenar en la mente de los niños procesos constructivos de alto nivel.

Todo un ejemplo de cómo tratar contenidos de alto nivel de abstracción con niños cuyo nivel de desarrollo invita a dejarlos de lado. Y todo ello gracias a una mente auxiliar, la del adulto culto, que consigue interaccionar constructivamente con la de los niños.

manera serían seguramente ajenas a sus mentes.

Vemos pues como TOLSTOI sirve a VYGOTSKY como auxiliar clarificador de sus propuestas educativas.

Propuestas que en el caso de la educación artística implican el que **el artista-educador ejerza la función mediadora entre la cultura del arte y la mente de los escolares.**

Pero bien, al margen de todo ello, y pensando en los modos de producción artísticos, el caso es que VYGOTSKY, vía TOLSTOI, ilustra **un peculiar modo de producción: el que se genera a través de la interacción dialógica entre mentes adultas altamente culturalizadas y mentes en vías de desarrollo que son conducidas hacia la asimilación de la cultura.**

Un sistema claramente orientado a promover el cultivo de las denominadas por VYGOTSKY funciones psíquicas de orden superior. Funciones en las que el arte brilla de manera estelar.

Pero se dirá el lector: las tesis y propuestas de VYGOTSKY poco tienen que ver con la expresividad figural. Todo lo expuesto ha girado en torno al mundo de la literatura. Con toda lógica, se preguntará: ¿y respecto a los modos de producción figural a los procedimientos educativos de asimilación qué dice?

Explícitamente bien poca cosa.

En *Psicología del arte* nada. Sin embargo, obsérvese que el título de la obra no queda restringido al tema realmente tratado: la indagación de los modos de producción de obras literarias. Cosa que hace presuponer que VYGOTSKY ilustraba a través del análisis de obras literarias, lo que pudiera ser un modelo generalizado para el análisis de obras de arte de todo tipo.

La psicología le servía de instrumento para analizar los procedimientos de producción literaria, pero, potencialmente, también puede servir para analizar los procedimientos de producción figural.

De hecho si bien no escribió ningún texto ilustrativo de tal posibilidad, sí dejó constancia de que está era su visión, pues en su libro *La imaginación y el arte en la infancia,* en el capítulo dedicado a la expresión figural, destaca el papel que debe otorgarse a los procesos de producción. Sólo que a la hora de ilustrar su naturaleza se quedó anclado en los modos productivos propios de la escuela activa.

Seguramente VYGOTSKY topó con una dificultad insalvable. Si

en el ámbito de la literatura contaba con la ayuda de un escritor, TOLSTOI, que mostraba como pueden establecerse interacciones constructivistas entre artistas y niños, en el ámbito de la expresión figural no debió encontrar ningún ejemplo análogo[41].

Sea como fuere el caso es que no parece haber impedimento alguno que haga inviable el modelo dialógico-constructivista en el área de la educación figural. Máxime si este modelo se conecta, como nosotros propondremos a través del modelo didáctico que vamos a elaborar, a modos expresivos de tipo esquemático. Modos que plantean escasas dificultades ejecutivas a los escolares.

Visto lo anterior, puede ser rentable para nosotros el desplegar algunas reflexiones en torno a las funciones psíquicas y los modos de producción.

Para VYGOTSKY la mente humana es eminentemente de orden semiótica. Usa infinidad de instrumentos (herramientas y signos[42]), y mientras lo hace despliega sin pausa significados.

El significado constituye la unidad básica de la mente. Pero para que los significados hagan acto de presencia en el flujo mental es del todo indispensables el uso de *herramientas* que facilitan su generación y desenvolvimiento.

El repertorio de *herramientas* puede ser amplísimo, y siempre se abre a nuevas posibilidades.

VYGOTSKY (1981), de manera explícita cita los siguientes: el "lenguaje; diversos sistemas de cálculo; técnicas mnemotécnicas; sistemas algebraicos de símbolos; obras de arte; escritura; esquemas; diagramas; mapas; dibujo lineal; toda clase de signos convencionales, etc." (p. 137)[43].

La lista queda abierta. En realidad, **todo soporte de significación de**

---

[41] Seguramente, si VYGOTSKY hubiese conocido el modo de trabajar de profesores-artista como P. KLEE (que por los mismos años en que VYGOTSKY desarrollaba su obra estaba ejerciendo de profesor en la BAUHAUS), en sus libros aparecerían, junto a las referencias a TOLSTOI, algunas sobre los procedimientos didácticos usados por aquél.

[42] Herramientas en el caso de la acción externa capaces de modificar el mundo de los objetos, y signos en el caso de las herramientas usadas por la propia mente (capaces de introducir modificaciones en las funciones de ésta (ver, por ejemplo, POZO (1989), p. 195).

[43] En WERTSCH (1991) y en VILA (1987) pueden encontrarse, junto a esta cita, análisis complementarios de interés para comprender el marco teórico elaborado por VYGOTSKY.

índole cultural puede ingresar en el acervo instrumental de la mente.

Pero, además, conviene subrayar que las funciones psíquicas trabajan de manera holista. Los significados no quedan rígidamente asignados a unidades instrumentales de significación. **El significado de diccionario no es el prioritario.** La mente usa significados que trascienden la rigidez inherente a las correspondencias cristalizadas convencionalmente entre significantes y significados. **En el flujo de la mente las herramientas disponibles interaccionan de manera fluida y abierta, y, mientras lo hacen, los significados pueden trascender toda dogmática preestablecida. El reino del sentido puede imperar sobre el del significado.**

Este enfoque de la vida mental es especialmente sugerente respecto a los modos de producción de tipo figural, pues, aunque VYGOTSKY no hable de ello explícitamente, parece plausible pensar que, a tenor de su modelo, **se pueden realizar obras de arte mediatizadas por el flujo holista, instrumental, semiótico y abierto de la mente.**

De esta manera podría ser abordado el amplísimo repertorio de modalidades expresivas que pueblan el mundo del arte. La variedad sería una consecuencia de la multiplicidad de flujos mentales caracterizados, como decíamos. por ser holistas, instrumentales y semióticos.

En el arte las diversas funciones psíquicas interaccionan de maneras infinitamente variadas. Y los repertorios de instrumentos utilizados por ellas y los modos como son éstos usados estarían en la base de la inagotable diversidad.

Nótese, de paso, que **las tesis de VYGOTSKY tienen un claro aire de familia con las de WITTGENSTEIN sobre las *herramientas* y *cajas de herramientas* utilizadas en los *juegos de lenguaje*.** Además, abundando en la semejanza de sus planteamientos, ambos autores prestan especial atención al despliegue de sentidos que ultrapasen a los meros significados convencionalizados. Sentidos que surgen del uso multivariado y abierto de las *herramientas* de que dispone la mente y que tienen su génesis en el entorno cultural.

Pero volvamos a centrarnos exclusivamente en VYGOTSKY. Su marco teórico es, respecto al arte, extraordinariamente sugerente, pero, como dijimos, es escasamente explícito en lo que atañe a la expresión

figural.

Y nadie se ha dedicado a aprovechar sus inmensas potencialidades. Tan inmensas que SOBKIN y LEONTIEV (1992) no dudan en afirmar que **la psicología del arte que se esboza en la obra de VYGOTSKY anticipa el camino que puede seguir la psicología del arte del próximo siglo.**

En cualquier caso, a nosotros nos parece indudable que sus planteamientos casan a las mil maravillas con la propuesta de potenciar la educación de la expresividad figural a partir del aprendizaje de múltiples *juegos de arte* enseñados de manera dialógica por profesores conocedores de tales *juegos* y de las destrezas necesarias para desplegar actividades constructivistas (propuesta que, como se verá en el cap. V, se convertirá en uno de los ejes vertebradores del modelo didáctico quee elaborareemos).

Por otro lado, creemos de interés cerrar el ciclo de todo lo visto, retomando los contenidos de los primeros párrafos.

En ellos aludimos a los aspectos procedimentales usados por los artistas al producir sus obras y que eran explorados por VYGOTSKY en el ámbito de la literatura. Ahora, tras todo lo explicado, podemos decir que aquellos procedimientos forman parte de las *herramientas* mentales usadas por los autores de las obras. Procedimientos, se recordará, orientados a generar vivencias emocionales que se interpenetraban de manera sutil, y que conducían a la mente del lector hacia la *catarsis* estética.

Procedimientos que, más allá de los usados en el área de la expresión escrita, también existen en el ámbito de la expresividad figural. El simple recuerdo de los *juegos de arte* que analizamos en las postrimerías del primer capítulo, y que extrajimos del llamado arte *primitivo* y del mundo de KLEE, lo patentizan.

Luego, **en el área figural cabe desplegar análisis parejos a los de VYGOTSKY, encaminados a descubrir las *herramientas* procedimentales mentales usadas por los artistas y los modos de usarlas al desplegar sus *juegos de arte*.**

Para terminar este apartado vamos a aludir a otra cuestión de especial interés. Como el lector ha captado hemos situado a VYGOTSKY en el ámbito del cognitivismo, cosa del todo justificada a

tenor de la atención que presta a los procesos mentales de índole cognitiva. Pero VYGOTSKY, a diferencia de otros cognitivistas que prestan nula atención a los procesos no cognitivos, si pone énfasis en la importancia de éstos. Lo dicho hasta ahora lo acredita. Es más, en cuanto a los procesos mentales implicados en la producción de obras de arte lo deja bien claro. Lo que hace que una obra de arte merezca este nombre tiene que ver fundamentalmente con las emociones que la obra desencadena. **Los procedimientos usados por el artista para generar la obra son analizables desde una perspectiva básicamente cognitiva, pero, en ultimo término, esté análisis debe culminar en la detección de las vivencias emocionales desencadenadas por tales procedimientos.**

El holismo propio de la mente abarca siempre a lo emocional. Y, en el caso del arte, a las emociones estéticas.

Importa pues que el análisis de los *juegos de arte* se oriente hacia el descubrimiento de los vínculos holistas que conectan procesos cognitivos con procesos emocionales de índole estética.

Y, pensando en el modelo didáactico que vamos a proponer, importa que cuando se aprenda a operar en el seno de los *juegos de arte* no se rompa este vínculo.

Quizás sea éste un compromiso de especial relevancia.

Un compromiso que, de acuerdo con la ley del reflejo emocional de la realidad, propuesta por VYGOTSKY (1930)[44], **genere en los aprendices de *juegos de arte* reflejos emocionalizados de la realidad artística que no desvirtúen lo sustantivo de ésta.**

5. 2. 2. INTERÉS DE ALGUNOS DESARROLLOS POSTVYGOTSKYANOS

VYGOTSKY definió un espléndido marco teórico. Pero su corta vida lo dejó a medio perfilar.

Por suerte, algunos de los elementos de su teoría que pueden ser de interés para nosotros cuentan con desarrollos posteriores.

---

[44] Ley que VYGOTSKY (1930) confiesa extraer de la obra de RIBAU, y que conecta directamente al ámbito del arte, de las obras de arte. Dice VYGOTSKY: "esta ley psicológica debe explicarnos claramente porque causan en nosotros impresión tan honda las obras de arte creadas por la fantasía de sus autores" (p. 23).

Vamos a referirnos a dos de ellos.

BRUNER (1983, a y b, y 1984) enriqueció el concepto de ZDP con los conceptos de *formato de interacción* y *andamiaje*[45].

Con el primero alude a la existencia de sistemas culturales que regulan la interacción entre los adultos y los niños, y que apuntan a conseguir el desarrollo o aprendizaje de éstos.

Con el segundo alude al uso de estrategias y dispositivos de ayuda que facilitan que los niños puedan realizar tareas para las que todavía carecen de los conocimiento y destrezas necesarias. Estrategias y dispositivos que son gradualmente retirados en función de los progresos que vaya realizando el niño.

Con estos dos conceptos la ZDP gana en precisión. Cuando adulto y niño interaccionan en ella, pueden hacerlo obedeciendo a determinados formatos de interacción que regulen los comportamientos de uno y otro. Además, el adulto puede usar andamiajes instrumentales y procedimentales que faciliten el éxito en las tareas en las que se ve involucrado el niño.

Pensando en los modos de producción figural de tipo artístico, todo ello significa que el tipo de interacción dialógica y constructivista, que vimos ejemplificada en la relación de TOLSTOI con los niños Makárof y Morosof, puede contar con la ayuda de formatos y andamiajes que faciliten el curso de la interacción.

Consecuentemente, **los modos de producción de tipo dialógico-constructivista pueden ser analizados bajo la intención de descubrir los andamiajes y formatos de interacción usados.**

Asimismo, si por un momento pensamos en el uso educativo de tal tipo de modos de producción, la manera de ser implementados puede variar en función de los andamiajes y modos de producción por los que se opte.

Además de estos complementos desarrollados por BRUNER, nos interesa destacar otro debido a WERTSCH.

Éste, en su libro *Voces de la mente*, asocia el marco de

---

[45] Otros autores que han contribuido a enriquecer las concepciones de VYGOTSKY sobre la ZDP son WERTSCH (1984), VALSINER (1984) y NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989). Dos panorámicas globales sobre el concepto de ZDP y sobre su aprovechamiento educativo puede encontrarse en GONZALEZ y PALACIOS (1990) y DEL RÍO (1990).

VYGOTSKY al definido por otro autor, BAJTIN[46], de concepciones sumamente afines a las de éste (WERTSCH, 1991), SILVESTRI y BLANCK, 1993).

Al analizar las obras literarias BAJTIN usa como concepto auxiliar de especial trascendencia el concepto de *voz*. El autor puede adoptar diversas *voces*. Escribe desde la perspectiva que confiere el instalarse en determinada *voz*. Pero, además, mientras despliega su historia es influenciado por diversas *voces*: la *voz* de diversos autores y de determinados sistemas culturales de referencia[47] que a sabiendas o no de ello, orientan su decir[48].

WERTSCH aprovecha el concepto de *voz* de BAJTIN, y, también, la concepción dialogicista con que éste analiza las producciones literarias, para caracterizar el funcionamiento de la mente común. **Toda mente usa multiplicidad de *voces*. Se piensa a través de ellas. En realidad, ellas son las que dan consistencia al pensamiento.** Quiérase o no, cuando uno piensa se sitúa en la perspectiva de cierta *voz*. Y en el desarrollo de sus pensamientos se entrecruzan diversas *voces* que previamente penetraron en las estructuras de la mente[49].

El enfoque bajtiano adoptado por WERTSCH enriquece los planteamientos de VYGOTSKY sobre la construcción mediada culturalmente de la mente. Si se refería, según citamos líneas atrás, a la trascendencia para el quehacer mental de la asimilación del lenguaje, de los diversos sistemas de cálculo, de las técnicas mnemotécnicas, de los sistemas algebraicos de símbolos, de las obras de arte, de la escritura, etc., su lista puede ser ampliada mediante la alusión a los *voces* de distinta procedencia cultural que la mente asimila.

Respecto a los modos artísticos de producción de tipo figural, esta ampliación tiene una especial relevancia, pues invita a **tratar los *juegos***

---

[46] En SILVESTRI y BLANCK (1993) puede encontrarse una buena introducción a BAJTIN y, a su vez, un rico análisis comparativo entre este autor y VYGOTSKY.

[47] Así, por ejemplo, en su libro *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto en Francois Rabelais* (Barcelona: Barral, 1971), muestra como las *voces* de la cultura popular se entrecruzan con las *voces* de la cultura docta.

[48] No debe extrañar, por tanto, que WERTSCH (1991) conecte las *voces* que intervienen en los procesos dialógicos de la mente a los "escenarios" socioculturales en los que se inscriben estas *voces*.

[49] Pensando en las artes visuales, el concepto de *voz* puede ser asociado, como hizo BAJTIN, al concepto de género (ver BAJTIN (1986) y WERTSCH (1991)). Este enfoque, en el caso de las artes visuales, puede significar que los diversos géneros expresivos (retrato, bodegón, paisaje, ...) pueden integrarse en la mente en calidad de *voces* particulares que guíen la producción.

***de arte* como *juegos* dependientes de las *voces* que participaron directa o indirectamente en su concepción y despliegue.**

El análisis de los *juegos de arte,* en consecuencia, no puede quedarse simplemente en los componentes procedimentales. A tenor de las propuestas de WERTSCH, puede incluir, también, **la consideración de las voces culturales y personales que enriquecen y orientan el desarrollo de tales *juegos*.** Cosa que casa a la perfección con todo lo expuesto en el primer capítulo sobre la necesidad de inscribir los *juegos de arte* en los marcos culturales y personales que orientaron su gestación. Entre psicología y teoría del arte existe, pues, en este caso, perfecto acuerdo.

5. 3. PSICOLOGÍA OPERATORIA Y MODOS DE PRODUCCIÓN

A diferencia de VYGOTSKY, PIAGET, que sepamos, jamás trató de cuestiones artísticas. Sin embargo ha tenido alguna incidencia en este terreno.

Cuando expusimos el marco definido por FRANCASTEL (1965) (ver cap. I, ap. 4. 2. 1.), dejamos constancia de que este autor se apoyaba en la epistemología genética de PIAGET. El concepto de acción definido por éste le servía como base teórica de referencia para explicar como los artistas producen sus obras. De modo parecido a lo que acontece cuando los niños se involucran en juegos abiertos, no presididos por sistemas previamente cristalizados, los artistas realizan sus obras dejando que la acción circunstanciada les conduzca en cada obra por un peculiar y particular camino. Cada obra instaura su propio sistema. Es a través de la acción abierta que, sobre la marcha, se va configurando este sistema.

FRANCASTEL, más allá de este genérico e impreciso planteamiento, poco provecho saca de las concepciones teóricas de PIAGET. Y, en concreto, desatiende, tal como indicamos en el primer capítulo, las posibilidades inherentes a los conceptos de asimilación, acomodación y desequilibración-reequilibración. Conceptos que, pensando en los modos de producción de tipo artístico, se prestan a enriquecer el marco definido por la *Gestalt*. Pero esta posibilidad, que sepamos, no ha sido todavía explotada.

Asimismo tampoco ha sido explotada otra opción, especialmente

sugestiva, que atañe a la operatividad mental propia del periodo intuitivo y su posible uso en el análisis y despliegue de *juegos de arte.*

La idea básica nos fue sugerida por BATTRO (1969). En su libro *El pensamiento de Jean Piaget,* explica como **PIAGET optó por el signo en detrimento del símbolo.** Esto significa que **al analizar el desarrollo, llegó un momento en el que se centró exclusivamente en las operaciones lógicas vinculadas al mundo de los signos. Olvidando que el mundo de los símbolos también puede proseguir su propio curso evolutivo.**

El signo disciplina la mente orientándola hacia el rigor conceptualista y operacional. Y la conduce hacia la elaboración de sistemas representacionales estrictamente sujetos a los imperativos logicistas de la realidad.

El símbolo, que se caracteriza por estar abierto a los vaivenes de innumerables y aparentemente caprichosas asociaciones, tiene respecto a los significados una orientación mucho más laxa. Basta prestar atención a los modos operacionales propios del periodo intuitivo para tomar conciencia de ello. Según defiende PIAGET, **el pensamiento intuitivo es sincrético, egocéntrico, precausal, transductivo y animista. La *lógica* propia del símbolo transita por estos derroteros.**

Con el desarrollo, estas modalidades de pensamiento son substituidas, según PIAGET, por sistemas operacionales que respetan los cánones de la lógica concreta, primero, y abstracta, más adelante.

Pero pensando en el quehacer de los artistas, la cosa no es tan clara. Éstos, por más que hayan llegado a un alto dominio de las operaciones propias de los periodos concreto y abstracto, utilizan a veces modos procedimentales característicos del pensamiento intuitivo. **Sobre todo en el ámbito del arte contemporáneo, las *operaciones* de tipo sincrético, transductivo y animista son sumamente frecuentes.**

Es decir, **los artistas parecen empeñados en contradecir la versión logicista de PIAGET sobre el curso seguido por el desarrollo.**

Parecen estar dando la razón a BATTRO. PIAGET optó por indagar el desarrollo del pensamiento atado al mundo de los signos, pero podía haber seguido la otra orientación: la del **desarrollo experimentado por el pensamiento simbólico.** De haber tomado esta opción, probablemente hubiese prestado al arte buena parte de la

atención que dedicó a la ciencia.

Sea como fuere, el caso es que **el arte parece descansar en gran medida en operaciones mentales similares a las propias del periodo intuitivo.**

Esta es la razón que lleva a GARDNER (1982) a afirmar que las operaciones mentales requeridas por la expresión artística de alto nivel se construyen básicamente en el periodo preescolar.

De todas maneras, la postura de GARDNER debe ser matizada de inmediato, pues, **los artistas, si bien usan mecanismos operacionales de tipo transductivo, sincrético, precausal o animista, las usan de manera coordinada con otras de plenamente operacionales.** Si no fuera así no habría diferencia entre el arte infantil y el arte adulto. Y es evidente que por mucho que ciertas obras de MIRÓ o KLEE presenten figuras que pudieran parecer, a primer golpe de vista, infantiles, jamás pasarían por ser obras hechas por niños.

Los niños preescolares se expresan de manera absolutamente espontaneista. Y no se entretienen en someter sus acciones mentales a evaluaciones o disquisiciones de orden estético.

Los artistas, por el contrario, someten su espontaneismo a numerosos controles y evaluaciones. Además, sus primeras intuiciones suelen ser sometidas a múltiples transformaciones elaborativas que apuntan hacia la sutileza expresiva y artística.

Los mecanismos preoperacionales que usan son, por consiguiente, simples herramientas auxiliares de sus modos de producción.

GARDNER, tiene, por tanto, razón a medias.

Lo mismo que sucede con las tesis de GABLICK (1976) sobre la evolución de los modos de producción artística.

GABLICK se inspira en el marco definido por PIAGET. La historia del arte puede leerse en paralelo a la secuencia de estadios evolutivos postulados por éste. De este modo el Renacimiento, estaría en correspondencia con el periodo operacional concreto, mientras el arte contemporáneo se desenvolvería en el nivel operacional propio del periodo abstracto.

Dicho en otros términos, **los modos de producción propios del Renacimiento exigirían operaciones de nivel meramente concreto, mientras los modos de producción propios del arte contemporáneo**

demandarían la operatividad abstracta.

En cualquier caso, aún cuando las tesis de GABLICK parecen sumamente endebles, pues es impensable que el arte Renacentista sea resultado de simples operaciones mentales de nivel concreto, sus planteamientos nos abren las puertas a una posibilidad de interés: **los modos de producción figural pueden ser analizados desde la perspectiva de los niveles operacionales exigidos y de las particulares operaciones involucradas.**

Y, por lo que parece, **bien pudiera ser que la operatividad artística exigiese la participación de toda la mente. La mente intuitiva, a buen seguro, y junto a ella la mente operacional. Y ¿por qué no la sensomotora?**

Depende de cual sea el *juego de arte* desplegado.

Puede, incluso, que en la mayoría de los *juegos*, se vean involucrados procesos propios de los tres niveles cognitivos.

Una posible vía de análisis de los *juegos de arte* puede obedecer, pues, a la intención de descubrir los procesos de orden sensomotor, simbólico, intuitivo, operacional concreto y operacional abstracto que puedan intervenir en ellos, así como también a la tentativa de descubrir como estos procesos se imbrican unos con otros en su seno.

5. 4. PARADIGMA PROCESUAL Y MODOS DE PRODUCCIÓN

No abundan en el ámbito de la teorización sobre el arte las referencias al paradigma procesual.

Pero aún más difícil es encontrar en el seno de este paradigma investigaciones relativas a la expresividad artística de tipo figural.

No obstante, vamos a citar a dos de ellas que para nuestros propósitos pueden tener cierta relevancia.

5. 4. 1. PROGRAMAS PRODUCTORES DE ARTE

BODEN (1991) en su libro *La mente creativa*, trata de demostrar que el paradigma procesual puede transformar en profundidad el panorama de la psicología de la creatividad. Ésta se ha caracterizado por

su imprecisión. Y las fórmulas que ha propuesto a fin de facilitar la creatividad han sido, por lo general, de tipo meramente actitudinal. No suelen precisar los conductas concretas que hay que deplegar para asegurar el éxito de la tarea[50].

Según BODEN, el enfoque procesual puede modificar esta situación. En apoyo de su optimismo cita varias investigaciones entre las que nosotros vamos a destacar las relativas al **programa ANIMS** y al **programa AARON.**

El primero, es un programa computacional que permite la producción de obras de arte correspondiente a diversos estilos: los propios del arte de los bosquimanos, del arte de los aborígenes australianos y de los dibujos de las cuevas de Altamira y Lascaux.

Por su parte el programa, AARON, fue diseñado con la intención de que fuera capaz de dibujar sofisticados dibujos abstractos y complejos conjuntos de tipo naturalista (en los que múltiples personajes adoptan infinidad de variaciones posturales).

En cualquier caso, una cosa es cierta, ambos programas son capaces de producir complejas obras de tipo figural. Sin que esto signifique que puedan competir con obras elaboradas por verdaderos artistas. En concreto las realizadas por el programa ANIMS por más que imiten estilos artísticos nítidamente diferenciados, no pueden engañar a nadie. Tal como indica la propia BODEN, media una considerable distancia entre las obras realizadas por el programa y las de los artistas.

Sin embargo, por lo que atañe a nuestros intereses, **ambos programas nos permiten comprobar que las obras de arte son analizables desde la perspectiva procesual.** Y estos análisis pueden ser aprovechados para la realización de obras de parecido formato.

Los diseñadores del programa ANIMS fueron capaces de

---

[50] Las obras de la mayoría de los autores adscritos a la corriente de la creatividad, tan en boga hace unas décadas (piénsese, por ejemplo en GUILFORD (1978) y TORRANCE (1969, 1970, 1976, 1977) y las escritas por autores afiliados a la psicología humanística (MASLOW (1971) y ROGERS (1961), por ejemplo), involucrados en la misma temática, suelen girar en torno a los factores actitudinales y cotextuales que parecen facilitar la emergencia de la conducta creativa, pero no suelen aportar precisiones mayores sobre los procesos comportamentales realmente implicados.

Una excepción a esta constatación de orden global sería la orientación tomada por el movimiento de la sinécdica (ver, por ejemplo, GORDON (1971)) que presta una especial atención a los procedimientos concretos generadores de creatividad. Pero, muy a nuestro pesar, el ámbito al que aplica los procedimientos que promueve y la naturaleza de éstos, nada tiene que ver con el arte.

descubrir los modos de producción implicados en los dibujos propios de los bosquianos, de los aborígenes australianos y de las cuevas de Altamira y Lascaux. Y sus análisis fueron lo suficientemente precisos como para conseguir que los programas que diseñaron utilizasen aquellos modos a fin de producir obras semejantes a las utilizadas como referentes de partida.

En realidad, algo bastante parecido a lo pretendido con el modelo didáctico que nosotros propondremos, sólo que éste, en vez de orientarse hacia la construcción de programas de ordenador, se encaminará hacia la enseñanza en el medio escolar de *juegos de arte.*

Por su parte, el programa AARON muestra que el enfoque procesual, al margen de sus posibilidades de simulación de estilos propios del arte, puede orientarse hacia la producción de dibujos con diferentes grados de iconicidad: desde un nivel realista, en el que incluso cabe la representación de infinidad de variaciones posturales, hasta el despliegue de complejos dibujos abstractos, de iconicidad nula.

5. 4. 2. ESQUEMAS COGNITIVOS Y MODOS DE PRODUCCIÓN

Como acabamos de ver el enfoque procesual puede ser aplicado al arte. Los modos de producción utilizados al producir obras de arte pueden ser descubiertos. Pero, ¿cómo analizar los modos de producción?, ¿qué componentes cabe identificar?

Dentro del paradigma procesual, cuando la interrogación sobre las unidades de base usadas por el sistema cognitivo se plantea en su nivel primigenio, se dan tres posturas básicas: (1) las unidades son únicamente de índole proposicional (PYLYSHYN, 1979, a, 1981), (2) las hay también de naturaleza analógica (icónica) (PAIVIO, 1971, 1977)[51], (3) las hay de los dos tipos, pero las de orden analógico se construyen mediante un sistema proposicional (KOSSLYN, 1980).

Cada postura tiene sus razones. Y cada una de ellas cuenta con apoyaturas experienciales y experimentales. Ello explica el escepticismos de algunos autores sobre la posibilidad de demostrar cual es la

[51] La postura de ARNHEIM (1969) obre este asunto es sintónica con la PAIVIO, pero introduce una matización importante: el pensamiento visual (que maneja unidades de tipo figural-icónico (los conceptos visuales) subyace al pensamiento verbal, suministrándole el sustrato básico que posibilita su desenvolvimiento.

postura correcta (por ejemplo, ANDERSON (1976, 1978, 1979). Para este autor el hecho de que sólo tengamos acceso a los estímulos y las respuestas imposibilita cualquier decantación definitiva.

Pero en cualquier caso, para nuestros intereses, es relativamente irrelevante saber cual es la postura correcta. Pues, la mente, independientemente del sistema operacional de base que utilice (proposicional o icónico), **en un segundo nivel de elaboración -que es el que puede ayudarnos al análisis de los *juegos de arte* -, construye y utiliza constructos que son proposicionales y constructos que son icónicos. Y además, ambos sistemas de constructos pueden coordinarse e interaccionar.**

Por consiguiente no debe extrañar que además de los enfoques *fundamentalistas* a los que nos acabamos de referir, existan otras versiones sobre las unidades utilizadas por el sistema cognitivo que, de entrada, se sitúan en un segundo o tercer nivel del procesamiento cognitivo, y que tienen para nosotros un mayor interés.

RIVIERE (1986) al referirse a los sistemas representacionales usados por la mente, que aparecen desperdigados por la bibliografía procesual, refiere los siguientes: "imágenes mentales y mapas cognitivos, esquemas y guiones, proposiciones y descripciones, redes semánticas y estructuras de rasgos, pictogramas y hologramas" (p. 3). Pero, tras unos párrafos, transcribe una cita de PALMER (1978) que complica aún más la lista: "códigos visuales, códigos verbales, códigos espaciales, códigos físicos, códigos nominales, códigos de imagen, representaciones analógicas, representaciones digitales, representaciones proposicionales, isomorfismos de primer orden, espacios multidimensionales, plantillas, rasgos, descripciones estructurales, redes relacionales, vectores de componentes múltiples y hasta hologramas" (p. 3).

Todo parece indicar que **la diversidad comportamental propia de los humanos se presta a múltiples enfoques analíticos.**

Como el panorama de conductas investigadas es extraordinariamente variopinto, y como cada autor o grupo investigador desarrolla sus propios modelos descriptivos y explicativos sobre el procesamiento mental implicado en las microáreas que generalmente estudian, resulta natural esta multivariada floración conceptual.

Como se ve, el panorama de la psicología procesual está

mínimamente clarificado.

Pero a nosotros nos conviene disponer de un panorama más definido.

Se impone, por tanto, la aplicación de una política unificadora. Una política que nosotros orientaremos hacia **la conversión de los esquemas en el centro neurálgico del sistema cognitivo.**

Política, por cierto, surgida de la iniciativa de PIAGET (1926) y BARTLETT (1932), y que fue recuperada con posterioridad por autores adscritos al procesamiento de la información (por ejemplo, MINSKY (1975) y SCHANK y ABELSON, (1977)). Política que ha tenido, luego. un amplísimo predicamento dentro del paradigma del procesamiento de la información.

Pero ¿qué son los esquemas?

Un esquema es una entidad holista, abstracta, conceptual, estructuralmente compleja y multifuncional (VEGA, 1984, POZO, 1989, RUMELHART, 1981, 1984, SANUI, 1989). Un constructo que integra dos tipos de conocimiento íntimamente imbricados: el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental[52] (referido a la activación operacional del conocimiento declarativo y a la regulación del curso seguido por las acciones mentales y por la conducta manifiesta)[53]. Un constructo elaborado para dar cuenta de la inmensa riqueza conductual humana.

Son, en definitiva, las unidades básicas que guían y dan consistencia a la conducta.

Y como está es multivariada y extraordinariamente flexible, los esquemas, naturalmente, también tienen estas propiedades.

Un mismo esquema puede activarse de diversas maneras, y al hacerlo puede diversificar las conductas generadas.

Además, su multifuncionalidad posibilita que cada uno de ellos pueda participar en la activación de diversas funciones psíquicas.

---

[52] Estos aspectos, el declarativo y el procedimental, aunque a veces sean identificados a través de otras denominaciones (así, por ejemplo, GREENO y RYLEY (1987)), en el caso de la resolución de problemas, se refieren a ellos mediante las expresiones esquema del problema y esquema de la acción) son una de las constantes habituales dentro del cognitivismo.

[53] Es decir, que los esquemas integran conocimientos relativos al "saber qué" y al "saber como" (POZO, 1989, p. 138). Aspectos ambos que, como indica el mismo POZO, están indisolublemente interpenetrados en el seno de los esquemas. Por tanto, se activan siempre de consuno.

Por otro lado, los esquemas son legión. PIAGET hablaba de esquemas reflejos, de esquemas motrices, de esquemas sensomotores, de esquemas perceptivos, de esquemas representacionales, de esquemas simbólicos, de esquemas icónicos, de esquemas conceptuales, de esquemas preoperacionales, de esquemas operacionales, de esquemas lógicos, ...

Algunos relativamente simples. Otros sumamente complejos.

Éstos últimos, albergan siempre en su seno múltiples esquemas en calidad de entidad constituyentes. Su activación coordinada genera el repertorio conductual característico del esquema complejo de que se trate. Y dada la flexibilidad con que pueden ser activado tanto cada uno de los esquemas componentes como cada una de las operaciones de coordinación que puedan establecerse entre ellos, el abanico comportamental dimanante resulta ser, en su caso, especialmente amplio.

Los *scripts* (guiones) (SCHANK Y ABELSON, 1977), los *schema* (RUMELHART y ORTONY, 1977), los *frames* (marcos) (MINSKY, 1975), los esquemas sobre comprensión de textos (KINTSCH y DIJK, 1979) y los múltiples esquemas sobre el conocimiento social (HASTIE y KUMAR, 1979, HAMILTON, 1981, HIGGINS et. al., 1981, SCHANK y ABELSON, 1977), son ejemplos de este tipo de esquemas complejos.

En definitiva, **la teoría de los esquemas puede ser aplicada al análisis de cualquier conducta que implique el uso de representaciones mentales de uno u otro tipo**[54].

Pero las cosas no quedan sólo en esto, pues lo no cognitivo, aunque sea de manera un tanto marginal, también puede tener cabida en los sistemas esquemáticos, pues, tal como hizo BOWER (1981)[55], en las redes proposionales pueden introducirse nodos referidos a estados emocionales.

Todo un detalle que los que andamos interesados en el mundo del arte agradecemos, pues, desempeñando lo emocional un papel tan relevante en este mundo, permite mirar al paradigma procesual con mayor optimismo.

---

[54] En VEGA (1984) puede encontrarse un amplio abanico de esquemas referidos a los más diversos campos temáticos.

[55] Citado por VEGA (1984), p. 273.

Pensando en los modos de producción figural, cabe pensar que éstos pueden ser analizados desde la perspectiva de los esquemas simples y complejos implicados y de las interacciones operacionales con que son movilizados e interconectados.

Es más, los modos de producción pueden ser vistos, ellos también, como esquemas. Esquemas orientativos de las operaciones que hay que realizar con los esquemas de base utilizados en el *juego*, y de las acciones que hay que desplegar al realizar las obras que surjan de tal *juego*.

Todo ello significa que **el análisis podrá abarcar tanto a lo esquemas correspondientes a las unidades figurales de base, como a los esquemas estructurantes, como a los esquemas icónicos correspondientes a sujetos, objetos y escenarios, como a los esquemas representacionales de tipo descriptivo o narrativo, como a los esquemas de orden simbólico, como a los esquemas enmarcadores correspondientes a las influencias culturales que inciden sobre el artista, como los esquemas relativos a su peripecia vital o al mundo artístico que haya creado, como a las interacciones que se establecen entre todos estos elementos y a los sesgos estilísticos que imponga**[56].

Habrá modos de producción que activarán determinado grupo de esquemas. Otros modos, implicarán a otros esquemas. Y cada uno de estos modos supondrá una peculiar manera de dinamizar y coordinar los esquemas implicados.

Y en último término, los *juegos de arte* serán analizados como sistemas complejos en los que se coordina diversos modos de producción.

Es decir, **el análisis de modos y *juegos* que pueda desplegarse desde el paradigma procesual puede ser absolutamente compatible con los análisis que suelen realizarse en el ámbito de la teorización sobre el arte.**

Si el lector recuerda los análisis que presentamos en las postrimerías del primer capítulo, sobre obras propias del llamado arte primitivo y un puñado de obras de KLEE, comprenderá que tal compatibilidad es real.

---

[56] El mismo VEGA (1984) muestra a través de sus referencias a investigaciones encaminadas a desentrañar los sistemas de creencias, las teorías implícitas y los sistemas ideológicos usados por los sujetos, que la teoría de los esquemas puede ser aplicada al estudio de estos aspectos en el caso de los artistas.

Aquellos análisis, aunque entonces no lo dijimos, fueron hechos bajo la influencia de la teoría de los esquemas. Éstos fueron medulares a la hora de diseccionar los modos de producción y los *juegos*. Pero, a su vez, los *juegos* entonces considerados, permanecieron siempre atados a múltiples referencias aportadas por la historia del arte y la teorización sobre el arte.

Pues bien, constatada la compatibilidad, no estará de más que nos refiramos a la contribución que el enfoque procesual pueda aportar a la calidad del análisis de los *juegos de arte*.

Por un lado, puede contribuir a enriquecer la minuciosidad de los análisis. Y, por otro, a su mayor rigor, pues, por imperativos del marco procesual, la elaboración especulativa de cualquier modelo que especifique la naturaleza de los esquemas y modos de producción implicados en un *juego de arte*, **debe ser evaluado a través de su puesta en acción.** Cosa que no siempre ha sucedido en el caso de la teorización sobre el arte.

Tal como acontecía con los programas ANIMS y AARON, los análisis de los *juegos de arte*, deben evaluarse a través del éxito que tengan en conseguir que los sujetos que aprendan a utilizar los esquemas y modos de producción que fueron descubiertos por el análisis, produzcan obras que tengan un marcado aire de familia con las realizadas por el artista o artistas que desplegaron tales *juegos*.

ANIMS y AARON recibieron una valoración no excesivamente alta.

Esperemos que los análisis de los *juego de arte* que nosotros promovemos, y que cuenta entre sus aliados básicos al enfoque procesual, tiendan a superarla.

5. 4. 3. ESQUEMAS Y MODOS DE PRODUCCIÓN DE TIPO ABIERTO

Entre los *juegos de arte* abundan aquellos que son desplegados bajo el signo de la máxima flexibilidad, e, incluso de la improvisación sin coordenadas prefijadas.

A primer golpe de vista, el análisis de este tipo de *juegos* pudiera parecer inabordable desde la teoría de los esquemas. Una teoría en cierta manera excesivamente rígida para dar cuenta de la creatividad de

altos vuelos.

No obstante, existen en su seno propuestas que aligeran esta limitación.

Así, por ejemplo, algunos autores (RUMELHART y NORMAN, 1978, 1781, NORMAN, 1978, 1982, RUMELHART, 1984), **al teorizar sobre la modificación de los esquemas, proponen tres vias: la del crecimiento, la del ajuste y la de la reestructuración.** Por la primera, el esquema se enriquece sin variar su estructura interna. Por el ajuste, que genera, según indica POZO (1989), modificaciones que habitualmente surgen de cambios introducidos en las variables y las constantes del esquema, pero que también puede surgir mediante el procedimiento de substituir valores constantes del esquema por valores variables (p. 142), se pueden producir cambios de cierta importancia. Por la reestructuración, se producen cambios en profundidad, capaces de generar nuevos esquemas.

Estos tres procedimientos, pueden tener cierto interés a la hora de abordar el análisis de *juegos de arte* que al desplegarse exigen tratamientos especialmnte flexibles de los esquemas de base implicados en él. Tan flexibles, que en ocasiones, mientras se desenvuelve el *juego*, estos esquemas pueden transmutarse en otros de distintos.

E incluso, pueden servir para explicar el caso de *juegos* que al ser desplegados derivan hacia la emergencia de *juegos* de distinta estructura o naturaleza.

Además, étos tres procedimientos también pueden ser de gran valor a la hora de explicar los modos de producción implicados en la realización de series (conjunto de obras que los artistas desarrollan a partir de una que les sirve de base para la experimentación productiva).

5. 4. 4. CICLO PERCEPTIVO Y CICLO EXPRESIVO

Para nosotros lo ideal sería que contásemos con la ayuda de modelos procesuales directamente referidos a los *juegos de arte*, y, en su defecto, que tuviéramos a mano algunos modelos de índole genérica que, de modo similar a lo que sucedía con el modelo de ARNHEIM sobre el pensamiento visual, describiese lo qué acontece a lo largo de todo el proceso de elaboración de obras de arte.

Pero el caso es que dentro del paradigma procesual el quehacer artístico no ha merecido la atención necesaria para que ello sea posible.

Ahora bien, teniendo en cuenta que este paradigma nos parece especialmente prometedor en cuanto a marco de referencia para el análisis de los *juegos de arte,* nos vamos a permitir la licencia de esbozar un modelo. Un modelo generalista que vamos a edificar a partir de las propuestas básicas de NEISSER sobre el denominado por él "ciclo perceptivo" (NEISSER, 1976).

Según su versión de los procesos perceptivos, los esquemas son la clave de lo que acontece.

Existe una primera fase del ciclo perceptivo de tipo preatentiva dedicada a la detección y análisis primario del *input* sensorial. En ella se genera el "icon" que "simula, para el resto del sistema nervioso, la información que se obtendría si la exposición real se encontrara todavía presente" (p. 62).

En una segunda fase, de construcción perceptual, se generan los perceptos a partir de los esquemas y de la interacción que se produce entre éstos y el medio (naturalmente presente en la mente a través de lo procesos de detección y análisis primario).

Los perceptos se generan por tanto a través de la acción. A través de operaciones constructivas en las que los esquemas, que interaccionan con los "icones" elaborados a través de los procesos primarios, son los protagonistas exclusivos.

Y como el flujo sensorial de entrada es siempre cambiante y genera de continuo "icones" de referencia "para el resto del sistema nervioso", las operaciones con esquemas siempre se renuevan.

La construcción y reconstrucción de perceptos es continua.

En consecuencia, el ciclo perceptivo sigue permanentemente abierto.

En todo caso, a tenor de lo dicho no hay que confundir, pues, los perceptos con los esquemas. Aquellos se construyen a partir de éstos, pero tienen una identidad diferenciada.

Del mismo modo, tampoco deben confundirse los perceptos con la realidad captada por los receptores.

Los perceptos siempre son el resultado de una construcción mental.

No debe sorprender, por tanto, que NEISSER (1976) considere

que "la percepción es el lugar donde la cognición y la realidad se encuentran" (p. 29). El lugar donde se produce una **continua transacción entre los procesos cognitivos y el mundo**[57].

Una transacción, auxiliada por los esquemas, que posibilita que el ciclo perceptivo sea significativo y gire en torno a la significatividad.

Pero, además, los esquemas desempeñan otra relevante función: **generan "planes de acción"** (ver, por ejemplo, BAYO, 1987) orientados a la obtención de la información pertinente. Lo cual significa que a partir de estos planes se orienta, de manera significativa, la labor de los receptores. Es decir, la primera fase del ciclo perceptivo, la que genera el "icon" que "simula la realidad para el resto del sistema nervioso", también está guiada por los esquemas.

El ciclo queda, pues, todo él sometido al imperativo de la significatividad[58].

Como detalle final interesa retener una crucial cuestión. Si bien el ciclo depende fundamentalmente del repertorio de esquemas disponibles en las estructuras cognitivas, esto no significa que el ciclo no pueda incidir sobre la modificación de dicho repertorio. Antes al contrario, **a través del ciclo perceptivo, a través de las múltiples operaciones en las que se ven involucrados *inputs*, "icones", esquemas y elaboraciones de significados, pueden producirse operaciones de transformación y generación de esquemas.**

Hasta aquí una versión sintética del modelo del ciclo perceptivo de NEISSER.

Nos queda por desplegar el modelo que líneas atrás anunciábamos y que, como dijimos, vamos a edificar sobre dicho ciclo.

Nuestra intención es simple. Se trata de ampliar el ciclo perceptivo hasta el punto de abarcar, pensando en la producción de obras de arte, todo el ciclo expresivo.

Es evidente que **el ciclo perceptivo está integrado en el ciclo expresivo.** Cuando se produce una obra figural los procesos perceptivos están en pleno funcionamiento. Todo lo dicho sobre estos procesos continua siendo válido. Pero, claro está, otros procesos se suman a ellos.

---

[57] Nótese de paso que el modelo de NEISSER sobre el ciclo perceptivo es un modelo mixto que integra tanto el enfoque ecológico (propio de teorías como la de GIBSON (1950, 1966, 1974) como el enfoque constructivista.

[58] Ese imperativo tan caro a BARTLETT (1932) y GOMBRICH (1979, a, 1982).

Debe emerger un sistema figural. De manera gradual este sistema debe ser construido.

Pero ¿quién genera los trazos?, ¿quién guía sus trayectos?, ¿quién decide cómo se coordinan unos con otros?, ¿quién *imagina* las estructuras implícitas que presiden toda la construcción?, ¿quién perfila el proyecto configurador?, ¿quién evalua sobre la marcha los resultados a que da lugar el proyecto?, ¿quién lo reorienta?, ¿quién decide los significados que presiden o se conectan al conjunto figural que va tomando cuerpo?, ...

Naturalmente, la mente activa del sujeto en trance de producir la obra. La mente significante. La misma mente que en el caso del ciclo perceptivo de NEISSER conseguía que todo el ciclo quedase subordinado al imperativo de la significatividad[59].

La mente activa del sujeto que operando con los esquemas de que dispone puede llevar a cabo todas las funciones subyacentes a los interrogantes que nos hacíamos hace un momento.

Si los esquemas hacían posible el ciclo perceptivo, los esquemas hacen posible el ciclo expresivo.

Sólo que **algunos esquemas puede que estén orientados únicamente hacia el polo productivo, de la misma manera que otros esquemas pueden tener funciones específicamente perceptivas.** Pero también cabe pensar en **esquemas multifuncionales. Esquemas que puedan desempeñar funciones tanto en tareas perceptivas como en tareas productivas.**

La obra se genera a partir de la movilización e interacción de esquemas. Pero, de modo análogo a lo que acontecía en el caso del ciclo perceptivo, esta movilización e interacción es de tipo abierto. Una obra de arte no se realiza siguiendo pautas de acción rígidamente dictadas por esquemas movilizados de manera rutinaria. Demanda un ciclo abierto a la modificación de los esquemas disponibles y a la construcción de otros de novedosos. Un ciclo abierto al encuentro

---

[59] Esa significatividad que BRUNER (1990) considera fue un factor determinante en el momento de iniciar el camino de la revolución cognitiva, y que luego, muy a su pesar, quedó marginada en los desarrollos posteriores del paradigma procesual.

De todas maneras, como atestigua el modelo de NEISSER sobre el ciclo perceptivo, tal marginación no fue total.

Por lo que respecta a nuestra postura, huelga decir que sintonizamos con las tesis de BRUNER, y que, por tanto, erigimos la significatividad en uno de los pilares fundamentales de nuestras propuestas.

casual, al descubrimiento de juegos esquemáticos imprevistos, al hallazgo de significados colaterales, a la búsqueda de matices expresivos de todo orden, a la búsqueda de la sorpresa, de la magia, de la seducción. Abierto a la generación de emociones en el espectador.

Un ciclo abierto que integra en su seno los procesos operacionales integrantes de las dos fases que NEISSER atribuía al ciclo perceptivo, pero que se complementa con otros procesos intencionalmente orientados a la producción de la obra.

Ésta es nuestra propuesta básica.

Pero conviene que a ella le añadamos una importante matización. La separación entre procesos vinculados a las fases del ciclo perceptivo de NEISSER y procesos vinculados a la producción de la obra merece ser replanteada. En algunos casos, en razón de las peculiaridades del *juego de arte* implicado, puede que esta separación esté relativamente justificada, pero en otros *juegos* será improcedente, pues ciertos procesos operacionales pueden integrar en su seno tanto funciones perceptivas como funciones productivas.

Sea como fuere, se imponen dos conclusiones: los esquemas están en la base de todo el ciclo expresivo, y este ciclo es de índole constructiva. Se genera a través de la acción.

Si en NEISSER el ciclo perceptivo es un particular tipo de acción, lo mismo cabe decir del ciclo expresivo.

5. 4. 5. CICLO EXPRESIVO, MODULARIDAD DE LA MENTE Y *JUEGOS DE ARTE*

El modelo del ciclo expresivo puede convertirse en un referente básico para el análisis de los *juegos de arte*. Un *juego de arte* es, como el ciclo expresivo, un tipo de acción. Un tipo complejo de acción en el que se suceden y entrecruzan diversos modos de producción.

Cada *juego* define un particular micromundo que debe ser analizado. Una particular manera de encarnar el ciclo expresivo. Habrá tantas variantes del ciclo expresivo como *juegos de arte* puedan identificarse.

Por suerte, el paradigma procesual tiene una inveterada tendencia hacia el análisis y la creación de micromodelos sobre los más

diversos ámbitos conductuales. Esta tendencia que ha tenido el inconveniente de convertir el panorama del paradigma en un abigarrado y heterogéneo batiburrillo, puede tener para nosotros un efecto estimulante, pues, cada *juego* parece obedecer a un particular modelo. Y éste puede ser indagado.

Los análisis densos que WITTGENSTEIN demandaba para el análisis de los *juegos de lenguaje*, y que RYLE y GEERTZ generalizaban a otros campos del saber (ver cap. I, ap. 5. 4.), pueden ser desarrollados con ayuda del paradigma procesual. Y, según nuestra propuesta, pueden aplicarse a los *juegos de arte*.

Cada *juego* exigirá un particular análisis. En cada caso los esquemas implicados serán los que correspondan. Y el modo de operar con ellos tendrá rasgos específicos en cada *juego*.

Como hemos repetido en diversas ocasiones, no puede existir una teoría unificada que decida cómo realizar cada uno de los análisis de los *juegos*.

No obstante, el paradigma procesual puede conducirnos, asimismo, a mitigar el *atomismo* y la heterogeneidad a la que parecemos abocados. Veamos una manera de conseguirlo.

En su seno se ha planteado **el tema de la centralidad o modularidad de la mente**. Según determinados autores, ANDERSON (1983), por ejemplo, la mente es un sistema unificado que funciona de manera centralista o generalista[60]. Según otros autores, CHOMSKY[61], FODOR (1983) y GARDNER (1983, 1985, 1993, a), entre ellos, la mente alberga macrosistemas y microsistemas nítidamente compartimentalizados.

Según estos últimos, el lenguaje verbal constituiría un modulo claramente separado. Y según GARDNER, el sistema responsable de la sintaxis figural y de las transformaciones a que pueden someterse las imágenes, constituiría otro.

Nosotros nos adscribimos a este segundo grupo de autores. Y como estamos especialmente interesados en la producción de obras de carácter figural, sintonizamos totalmente con los planteamientos de GARDNER, que entroncan con las tesis básicas de ARNHEIM (1969).

---

[60] Según la terminología usada por GARDNER (1985) para identificar al enfoque unitario de la mente.

[61] Que defiende que el lenguaje constituye un sistema modular de la mente, nítidamente diferenciado (CHOMSKY, 1964, 1980).

De ser cierta la tesis de GARDNER, **el modulo responsable del lenguaje figural ayudaría a debilitar la radical heterogeneidad a la que parecían, líneas atrás, condenados los análisis de los *juego de arte*.**

Éstos, por que también lo son los esquemas y modos de producción implicados, son muy diversos. Pero lo son en menor medida de lo entrevisto hasta ahora, en razón del uso, compartido por muchos *juegos*, del modulo de la mente correspondiente al denominado habitualmente *lenguaje figural*[62].

Además, existe, como mínimo, otro módulo de la mente que también contribuye de manera considerable a disminuir la heterogeneidad propia de los *juegos de arte*: el módulo responsable del lenguaje verbal. Módulo especialmente relevante en la mayoría de los procesos mentales en los que la manipulación de significados desempeña un papel relevante.

En consecuencia, **la comprensión de la naturaleza del *sistema figural* y el conocimiento de su funcionamiento se convierten en una prioridad de primer orden.**

Pero por desgracia es una prioridad que queda en situación precaria, pues a diferencia de lo sucedido en el caso del lenguaje verbal, el *lenguaje* figural ha sido escasamente investigado.

Urge, pues, dedicar considerables esfuerzos al estudio del módulo figural de la mente. Cuanto mayor sea el conocimiento que tengamos sobre su funcionamiento, mas fácil será el trabajo de analizar los *juegos de arte*.

Pero cabe ver el asunto a la inversa, del conocimiento en profundidad de los *juegos de arte* puede surgir un mayor conocimiento del módulo del lenguaje figural.

Ésta es la vía por la que nos decantamos.

Quizás más adelante, cuando a partir del conocimiento de un amplio abanico de *juegos de arte*, tengamos un mayor nivel de comprensión del módulo figural, este conocimiento nos facilitará el análisis de los *juegos*.

Entonces será el momento de prestar la misma atención a los dos frentes. Y lo devengado por cada uno de ellos, redundará en beneficio

---

[62] Denominación, a nuestro parecer, totalmente inapropiada, pues no existe algo que merezca ser denominado lenguaje figural. (A no ser que el significado de la palabra lenguaje se aleje considerablemente de las exigencias que habitualmente le impone el sistema verbal).

del otro.

5. 4. 6. METACOGNICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS *JUEGOS DE ARTE*

En las dos últimas décadas un concepto que ha tomado considerable relieve ha sido el de la metacognición.

Un concepto, por cierto, que abre el tema de la modularidad de la mente hacia un horizonte de especial interés: el relativo a las capacidades que puedan albergar los modulos de la mente, y quizás el conjunto de todos ellos, y, por tanto, de toda la mente, de poder operar sobre sus propias posibilidades operacionales a fin de enriquecer el panorama comportamental.

Por otra parte, el tema de la metacognición tiene la interesante virtud de permitir cotrastar e integrar diversas versiones teóricas: fundamentalmente la del procesamiento de la información, la piagetiana y la vygotskyana (ver, por ejemplo, MARTÍ (1995)).

Además, respecto a nuestros particulares intereses, es un tema que, como luego veremos, puede abrir el análisis de los *juegos de arte* a una perspectiva de especial interés.

Por más que fue FLAVEL (1971) quien acuñó el término e inició el interés investigador sobre el tema, la verdad es que PIAGET y VYGOTSKY, habían prestado atención a ciertos procesos que luego serían adscritos a la metacognición (los procesos de regulación de la actividad de la mente, y el grado de conciencia con que éstos procesos son desplegados, en el caso de PIAGET[63], y los procesos, mediados socialmente, de internalización de las capacidades metacognitivas, en el caso de VYGOTSKY (ver, por ejemplo, WERTSCH (1985)).

Dos significados básicos se concede al término. Según el primero, la metacognición hace referencia a los procesos de conocimiento sobre el conocimiento (FLAVELL, 1987). Según el segundo, la metacognición queda vinculada a la planificación, control y evaluación de los procesos mentales desplegados a fin de realizar una tarea (BROWN, 1987).

En cualquier caso, ambas modalidades de conocimiento suelen complementarse. Como señala MARTÍ (1995), refiriéndose a las tesis de CAMPIONE (1987) y BRATEN (1991), "**en muchas ocasiones no es**

[63] Ver, por ejemplo, PIAGET (1974, a, 1975).

suficiente tener un conocimiento sobre la tarea, sobre las particuliaridades de su resolución; además hay que saber como regular la conducta para alcanzar el objetivo deseado" (p. 14).

Pensando en los *juegos de arte*, la primera versión, la que asimila metacognición a conocimiento del conocimiento, significa que el conocimiento de las características cognitivo-procesuales de un *juego de arte* puede ser considerado de orden metacognitivo.

Según la segunda versión, la propia de BROWN, el conocimiento metacognitivo estaría referido a los procesos que permitirían, en primer lugar, poner en acción el *juego*, en segundo lugar, controlar su desarrollo, y, finalmente, evaluar su resultado, cosa que podría abrir otra fase de intervención de la misma naturaleza.

Una versión se centra, sobre todo, en el conocimiento declarativo. La otra en el procedimental. Ambas, como decíamos antes, se complementan.

Todo *juego de arte* puede ser analizado desde estas dos perspectivas.

Por otra parte, los *juegos de arte* se prestan a otros análisis complementarios. Es sabido que de un mismo *juego* pueden surgir múltiples obras. Las series producidas por los artistas, obedecen a esta estrategia.

Toman un *juego de arte*, o lo inventan. Y a partir de esta base operan con la intención de producir toda una serie de obras diferenciadas, que tengan una impronta común.

Teniendo este perfil de referencia, cabe enfocar el análisis de los *juegos de arte* hacia este horizonte de la diversificación de las obras surgidas a partir de un mismo *juego* de base.

¿Cómo hacerlo?

Pues, introduciendo en el análisis de los *juegos* un nuevo sector: el de la detección de algunos de los elementos definitorios del *juego* (esquemas de base y modos de producción) que pueden ser modificados, substituidos, suprimidos o activados de diversa manera, sin que el *juego* quede desvirtuado[64].

---

[64] Sobre la activación de los esquemas representacionales bajo la intencionalidad de diversificar las conductas pueden generar, tiene cierto interés la propuesta de KARNILOFF-SMITH (1992, a, 1992, b) sobre las "redescripciones representacionales". Según ella, con el uso, las representaciones pueden ser utilizadas cada vez con mayor flexibilidad. Un mismo esquema puede generar muy diversas "redescripciones

Ante las anteriores modalidades de análisis metacognitivo, la que atañe a la naturaleza de los *juegos* y a los esquemas de base y a los modos de producción que les son inherentes, y la que aborda las operaciones que pueden aplicarse a estos esquemas y modos a fin de diversificar la productividad, alguien puede aducir que en realidad esta manera de proceder falsea las cosas, pues por lo general los artistas no suelen proceder de esta manera. El modo como generan series no suele obedecer a diseños tan racionalistas como el que acabamos de exponer. Ellos no suelen partir del análisis pormenorizado del sistema de esquemas de base y modos de producción definitorios de los *juegos*. Y cuando introducen modificaciones en la manera de desplegar un *juego*, lo suelen hacer sin pleno dominio consciente de las modificaciones operacionales que introducen. Es a través de la acción y la intuición que instauran las modificaciones.

A primer golpe de vista, los artistas se instalan, al crear sus obras, en el nivel de procesamiento regulador que PIAGET (1974, a, 1974, b) denomina activo, es decir, en el nivel en el que las regulaciones acontecen sobre la marcha, mientras acción y retroalimentación perceptiva entretejen su andadura. **Muy pocos artistas parecen regular su conducta operacional en el nivel en que los procesos metacognitivos se orientan con pleno dominio consciente de ellos (el nivel superior de regulación indicado por PIAGET** (1974, a)[65].

No obstante, a nuestro parecer, **la versión que mejor encaja con el modo de proceder de los artistas es la de** KARNILOFF-SMITH (1992, a). Según ella, **la dicotomía entre el nivel consciente y el nivel inconsciente, típica, por ejemplo, de PIAGET, es insostenible.** El grado de conciencia con el que se despliegan los procesos cognitivos es muy diverso. Y esto es también válido para los de orden metacognitivo. Además, en diversas ocasiones, procesos de regulación en principio idénticos, pueden ser desarrollados con plena conciencia, mientras en otras ocasiones la conciencia puede ser nula o estar muy debilitada.

En el caso de la regulación de los procesos implicados en la

---

representacionales". Y, además, con mayor nivel de conciencia sobre los procesos implicados.

[65] ALLAL y SAADA-ROBERT (1992) presentan una versión paralela a la de PIAGET, sólo que los niveles de regulación de PIAGET (el automático, el activo y el consciente) reciben otras denominaciones (regulaciones automáticas, regulaciones compensatorias y regulaciones activas).

producción de obras de arte, bien pudiera suceder algo parecido a las tesis de KARNILOFF-SMITH. Esto es lo que parece deducirse de testimonios dejados por los artistas sobre su manera de proceder[66].

Y sin embargo, por más que el grado de conciencia pueda ser en algunos casos ínfimo, lo cierto es que el análisis de las obras de arte y de los condicionantes que sobre ellas han incidido, muestran que en realidad, **al margen del nivel de conciencia que haya acompañado los procesos mentales desplegados, los artistas siempre manejan esquemas de base y modos de producción. Luego, el análisis racionalista que apunta a su desvelamiento tiene interés. Lo mismo que lo tiene el que apunta al descubrimiento de las operaciones que puedan aplicarse a estos esquemas y modos a fin de diversificar las obras producidas.**

Y, por descontado, cabe dar entrada también, en el análisis, a la cuestión del grado de conciencia implicada en la regulación de todos los procesos mentales activados al desplegar los *juegos*[67].

---

[66] Casos, por ejemplo, de MATISSE, MIRÓ, KLEE y KANDINSKY, que otorgan a la intuición un papel relevante. Además, el grado de conciencia es a veces en ellos tan bajo que defienden -caso de MIRÓ y KLEE- que la mano parece conducida por algo o alguien ajeno ellos mismos.

GROHMANN (1985) transcribe una frase ilustrativa de la vivencia experimentada por KLEE al comprobar la soltura con que se desplaza la mano al realizar ciertas obras: "la mano instrumento de una voluntad remota" (p. 52).

Por su parte, MATISSE, refiriéndose a su mano llegó a decir: "mi mano canta por sí misma" (MATISSE, 1972, p. 22).

[67] El hecho de reducir los análisis de nivel *meta* a los procesos cognitivos deja de lado el importante papel desempeñado por los procesos emocionales, afectivos y sentimentales. Esta mutilación desvirtúa en cierta manera la naturaleza de los *juegos*.

Por tanto, parece conveniente el dar entrada en los análisis *meta* a los procesos emocionales. ¿Qué vivencias experimentaba el artista al desarrollar el *juego*? ¿Las experimentaba porque el mismo se las provocaba por autoinducción en función de la naturaleza del *juego* y del tema tratado? ¿Eran simplemente compañeras de viaje habitual de su mundo íntimo?

Y junto a estos interrogantes podría considerarse otros orientados a la identificación de los vínculos entre los procesos cognitivos y los procesos emocionales. ¿Qué vínculos cabe establecer? ¿Cómo ciertas vivencias intrínsecas al *juego* quedan atadas a los esquemas de base y los modos de producción propios del *juego*? ¿Cómo las vivencias emocionales inciden en el modo de activar los procesos cognitivos?

En definitiva, el enfoque *meta* que estamos esbozando, equivale a situar los análisis metacognitivos en el terreno del "persensar" (recuérdense los planteamientos de KRETCH y de BRUNER (ver cap. I, ap. 5, 3)).

5. 4. 7. MODOS DE PRODUCCIÓN INFANTIL Y MODOS DE PRODUCCIÓN DE TIPO ARTÍSTICO

En el apartado 5. 4. 5., nos referimos al módulo de la mente responsable del *lenguaje* figural. En él subrayamos el fundamental papel desempeñado por este *lenguaje* en cuanto sistema generador de producciones figurales.

El *lenguaje* figural tiene, pues, una especial relevancia para nuestros propósitos, pues es evidente que los modos de producción de orden figural derivan, básicamente, de él.

Importa, pues, conocer sus intríngulis básicos.

Una manera de adentrarnos en el *lenguaje* figural puede consistir en repasar su génesis y desarrollo. Cosa que vamos a hacer bajo la intención de clarificar los modos de producción implicados, pues estos pueden contribuir a facilitar la aplicación del modelo didáctico que más adelante presentaremos (un modelo, recuérdese, que partiendo de los modos de producción de los escolares, promeverá el aprendizaje de los modos usados por los artistas).

Teniendo en cuenta la interconexión que, a tenor del perfil de tal modelo didáctico, habrá que establecer entre modos de producción propios de los escolares y los propios de los artistas, tras analizar el curso seguido por el desarrollo de la expresión figural, añadiremos un apartado que tome en consideración aquella interconexión.

En cuanto a la orientación teórica que preside a estos apartados, conviene precisar que nos vamos a mantener en el seno del paradigma procesual.

5. 4. 7. 1. LOS MODOS PROPIOS DE LA INFANCIA

En el *Desarrollo de la expresión gráfica* (JOVÉ, 1984) **analizamos el desarrollo de esta modalidad de la conducta expresiva, manteniendo la atención centrada en los esquemas y modos de producción figural que los niños van descubriendo, o asimilando, mientras dibujan.**

Pero, además, a este enfoque que casa muy bien con las demandas generadas por nuestro trabajo, hay que añadir que el libro tiene una orientación que refuerza aun más esta sintonía de enfoques, pues en su

ultimo capítulo presta especial atención al tema de las relaciones que cabe establecer entre **los modos de producción figural propios de la infancia y los modos de producción propios de algunos artistas adscritos a las vanguardias de la primera mitad de nuestro siglo.**

Consecuentemente, puede ser rentable la toma en consideración de algunas de sus aportaciones.

Vamos a comenzar por las referidas al curso seguido por el desarrollo de la expresión gráfica.

Por consideraciones de espacio y función, vamos a limitarnos a considerar sólo dos periodos evolutivos: el periodo del garabateo y el periodo esquemático.

5. 4. 7. 1. 1. PERIODO DEL GARABATEO

En concordancia con todos los autores que han analizado el desarrollo de la expresión gráfica, se comienza por identificar un primer periodo expresivo denominado del garabateo. En él los niños usan modos de producción de tipo perceptivo-motor. **En una primera fase la dimensión básica es la motriz.** La acción gestual espontanea origina trazos de diverso formato. **Siendo las características anatómico-funcionales del brazo las que determinan el abanico de garabatos descubiertos.** A partir de la activación de los músculos flexores, extensores y rotores de las extremidades superiores (fundamentalmente de los propios del hombro, brazo y antebrazo), se generan, en un primer momento, los garabatos primarios. Luego, a partir de estos, emergen los secundarios.

La fig. 34. muestra el repertorio de garabatos que los niños descubren de manera autónoma mientras garabatean.

Cada uno de ellos es el resultado del descubrimiento de determinada modalidad de activación reglada de las articulaciones del brazo.

Viendo el repertorio de garabatos descubiertos por los niños se tiene la impresión de que su mente, a través de su actividad gestual espontanea, ha ido descubriendo las posibilidades trazadoras básicas, inherentes a la anatomía y al sistema motor del brazo. Por consiguiente, son fruto, fundamentalmente, de la simple acción gestual.

Desempeñando la función perceptiva un papel secundario.

Garabatear se convierte en una actividad semejante al *patinaje* artístico. Un patinador, va descubriendo, mientras patina, diversas posibilidades conductuales, sometidas a reglas. Descubre cuales son éstas. Y acaba usándolas sistemáticamente. Con el niño garabateador sucede algo parecido. Sobre la superficie gráfica despliega su peculiar *patinaje* trazador. Y mientras *patina* descubre, sin conciencia de ello, diversas reglas generadoras de variadas conductas trazadoras. Y las consolida.

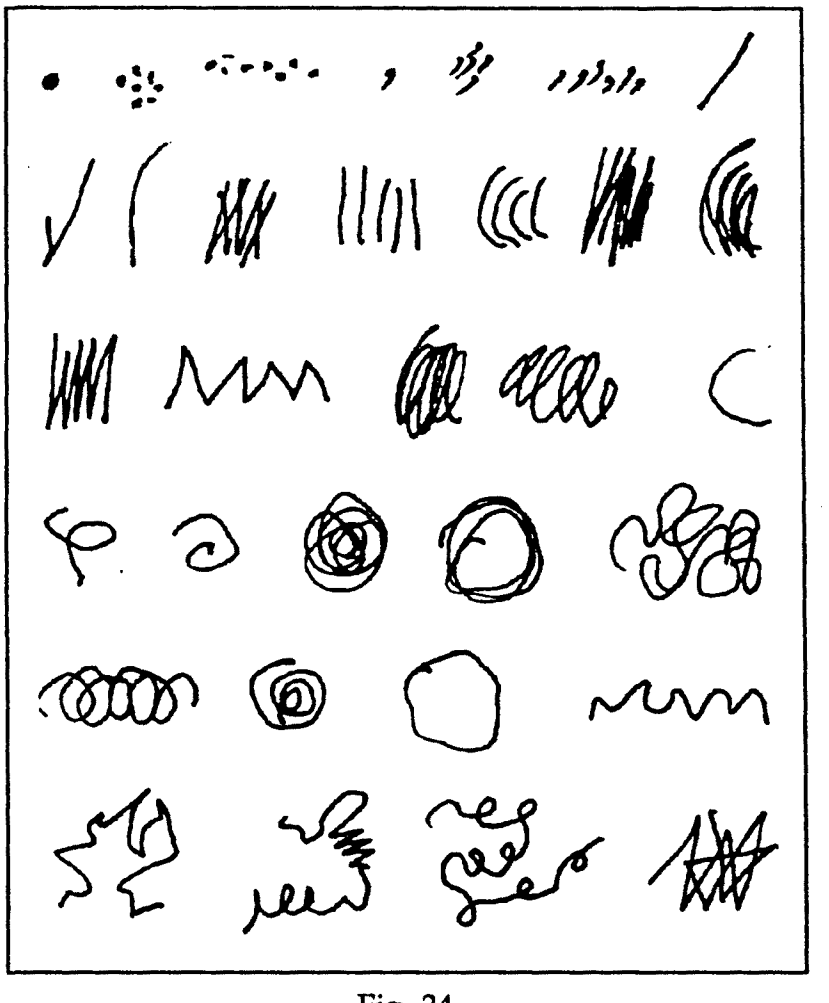

Fig. 34

Construye, pues, de esta manera, un particular **repertorio de esquemas trazadores**. Un particular repertorio, que es extraordinariamente idéntico en todos lo niños.

Probablemente ello es así, porque las reglas que se descubren a

través del *patinaje* espontaneista responden a las posibilidades inherentes al uso de los músculos flexores, extensores y rotores del brazo. Si opera básicamente sobre lo flexores y extensores del antebrazo, surge un tipo de garabatos. Si opera sobre los rotores del hombre, otros. Si coordina flexores y extensores del antebrazo con ciertas acciones de los rotores del hombro, otros. Etc.

Como vemos, la dimensión motriz es la esencial. Desempeñando la función perceptiva un papel muy secundario.

Pero con el tiempo esta función va adquiriendo cada vez mayor relevancia.

De ser los garabatos el resultado de la simple activación de esquemas motrices, pasan a ser el resultado de la activación de esquemas de naturaleza perceptivo-motriz.

Y es que el *patinaje* espontaneista, practicado bajo las pautas marcadas por las reglas motrices que el niño va descubriendo, genera, por repetición una precisa asociación entre acción motriz y garabato plasmado sobre la superficie gráfica, que es percibido de inmediato. Así se generan los **esquemas perceptivos** correspondientes a las diversas modalidades de *patinaje* gráfico descubierto por lo niños.

Y en definitiva, al poco tiempo, se generan esquemas mixtos que abarcan tanto la dimensión motriz como la perceptiva.

El garabateo, pues, acaba sometido a la regulación de esquemas de índole perceptivo-motriz.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el hecho de que los garabatos sean el resultado de la activación de esquemas motrices o perceptivo-motrices, conlleva que las figuras surgidas de ellos sean de diversa factura.

Debe recordarse, sobre este particular, una de las características a las que aludimos tiempo atrás: **la propia naturaleza de los esquemas conlleva que puedan activarse de diversa manera, generando, consecuentemente, variadas conductas, y en el caso de la acción gráfica, variadas improntas lineales.**

Además, como los esquemas pueden articularse entre sí, los niños descubren, también de manera autónoma, que **de estas coordinaciones surgen garabatos compuestos de considerable interés.**

Por consiguiente, no debe extrañar que la conducta garabateadora vaya introduciendo innovaciones en su repertorio. Además, el hecho

de que la función perceptiva desempeñe con el paso del tiempo un papel cada vez más relevante, confiere a la evolución gráfica una importante característica: **los trazados se regularizan.** Los garabatos tienen formas cada vez más precisas. Y el niño los trata como entidades perceptivamente interesantes. En vez de superponer los garabatos, tal como hacía previamente, sin orden ni concierto, los dibuja, con frecuencia, en áreas separadas.

El control consciente sobre ellos aumenta.

Y la incitación a copiar alguno de ellos, va acompañado del éxito inmediato. El reconocimiento perceptivo es claro. Y la posibilidad de regular el dibujo de los garabatos desde la acción mental de tipo representacional, ayudada por el modelo percibido, una realidad.

La función representacional comienza, pues, a operar con los esquemas responsables del garabateo.

Los garabatos, por otra parte, comienzan a unirse a la función simbólica. Son asociados a significados.

Este vínculo asociativo no suele surgir espontáneamente. Aunque en ocasiones el visionado de algunos garabatos puede desencadenar en el niño alguna atribución espontanea de significado, en razón del parecido casual entre la forma del garabato y la forma de algún particular referente que cuente en la mente del niño con el pertinente sistema representacional, en la mayoría de los casos este tipo de asociación es la consecuencia de la presión social que incide sobre el niño. Los adultos, a través de sus interrogaciones sobre el significado de los garabatos dibujados, inducen en el niño la atribución de significado. Pero ésta atribución es arbitraria. No obedece, como la citada hace un momento, a ningún criterio de semejanza. **Cualquier garabato puede ser asociado a cualquier significado.**

5. 4. 7. 1. 2. PERIODO ESQUEMÁTICO

Los garabatos van convirtiéndose, tal como hemos visto en el anterior apartado, en unidades figurales.

La intencionalidad del niño experimenta una importante transformación que ya se había manifestado en los postrimerías del periodo del garabateo. Al niño le interesa cada vez menos la simple

acción motriz-garabateadora. **La dimensión figural de los trazos generados pasa a primer plano.** Cada acción trazadora busca la obtención de una figura de formato simple.

Esto significa que **se consolida la intencionalidad figural.**

Los garabatos de tipo cíclico que generaban acciones de largo recorrido van desapareciendo. Y cuando sobreviven lo hacen a través de formatos más regulares y de corto trayecto. Así, por ejemplo, el garabateo circular sobrevive en forma de espirales de preciso y simple formato, generados según dos modos operacionales: desde el centro hacia la periferia o desde la periferia hacia el centro. Y los garabatos zigzageantes sobreviven en forma de líneas quebradas de preciso perfil geométrico.

El control perceptivo de la forma importa sobremanera.

En definitiva, **la dimensión perceptiva de los esquemas gana en protagonismo.**

Y la dimensión representacional también. Con toda intención, el niño dibuja la figura que quiere. De alguna manera es capaz de anticiparla. La domina como entidad representacional.

Sin embargo, esta **capacidad de representarse las figuras que sabe dibujar** no va asociada, en un primer momento, a otro posible uso de la función representacional. **Las figuras dibujadas no son representativas de otras cosas.** Un redondel es un redondel. Un palote es un palote. Una espiral es una espiral. Pero no son usadas como soporte de otros posibles significados. Las unidades figurales que dibuja, son abstractas.

Y cuando, tras una fase en que las dibuja de manera aislada, empieza a dibujar figuras compuestas formadas por la coordinación de las dibujadas previamente de manera aislada, las composiciones realizadas pueden seguir siendo de índole abstracta. **No remiten a significados referenciales.**

Las diversas unidades figurales se coordinan según reglas. Reglas en un principio de índole topológico, traducibles a conceptos tales como: dentro de, fuera de, cerca de, pegado a, etc.

Con este tipo de reglas el niño obtiene muy diversos conjuntos figurales que en el libro de JOVÉ reciben el nombre de **agregados.**

Quede claro, pues: el niño pasa por una primera fase en la que activa de manera aislada los esquemas figurales que surgieron a partir de sus experiencias garabateadoras. Y el modo de situarlas sobre la

superficie gráfica no obedece a precisas reglas que conecten a unas figuras con otras.

En una segunda fase, activa estos mismos esquemas figurales y dibuja con su ayuda, pero al situar las correspondientes figuras sobre la superficie gráfica, **utiliza un peculiar modo constructivo que consiste en vincular las figuras por medio de reglas de tipo topológico.**

Reglas que, prontamente dan paso a la aparición de otro modo de coordinación figural. Según este **nuevo modo constructivo, las reglas de relación entre las unidades figurales dibujadas son de tipo *euclidiano*.** Es decir, que las reglas usadas son traducibles a términos como: a igual distancia, colocadas de manera simétrica, adicionadas de manera que las distancias entre unos elementos y otros es idéntica, cruzadas según orientaciones perpendiculares, adicionadas tangencialmente, etc.

Los agregados evolucionan, al usar los niños reglas euclidianas, hacia las configuraciones.

Éstas, por tanto, son el resultado de un nuevo modo de construcción figural. Un nuevo modo resultante del uso de reglas de estructuración de naturaleza euclidiana.

Los esquemas figurales de base siguen siendo los mismos que para el caso de los agregados, sólo varia el tipo de reglas de coordinación figural.

De todas maneras, conviene añadir una pequeña matización sobre el uso de los esquemas figurales al realizar agregados y configuraciones gráficas. La mente de los niños dispone de un amplio repertorio de esquemas figurales, construidos, como sabemos, a lo largo del periodo del garabateo, pero al dibujar agregados y configuraciones desecha, en una primera fase, algunos de aquellos esquemas. Suele operar con los mas simples: redondeles, palotes y puntos. La tarea constructiva les resulta más asequible tras descartar los esquemas operacionalmente más complejos. Optan por esta estrategia que facilita las tareas operacionales de la mente.

Tras la realización de múltiples agregados y de muy diversas configuraciones se puede establecer que **el niño ha construido lo que se puede denominar el *lenguaje* figural básico. Un lenguaje que posibilita la construcción de múltiples conjuntos figurales presididos por reglas sintácticas de articulación.**

Este lenguaje constituye un sistema autónomo de la mente, y como tal puede ser activado.

En paralelo a estos progresos, el niño ha descubierto otra posibilidad gráfica que tendrá algo más adelante una gran importancia. Utiliza un modo de producción en el que los trazos desplegados escapan al uso de precisas reglas de estructuración espacial. Deja que la mano vague caprichosamente sobre la superficie gráfica, de modo que aparecen sobre ella caprichosos y azarosos recorridos lineales. Tan azarosos que sólo obedecen a una ley: mientras el útil trazador *patina* caprichosamente, se intercalan en los trayectos desplegados segmentos que no son otra cosa que garabatos tipo. Así, por ejemplo, un tramo sinuoso puede ser prolongado a través de un trayecto en zigzag, y este puede ser seguido, sin solución de continuidad, por otro tramo sinuoso que enlace con un garabato de tipo circular, que quizás se prolongue mediante un trayecto ondulado, ...

Esta estrategia gráfica, ya usada por el niño en el periodo del garabateo, queda sometida, ahora, a la intencionalidad figurativa. Esta modalidad de trayectos lineales no vagan, como en el periodo del garabateo, sin ton ni son sobre la superficie gráfica. Ahora la intencionalidad de producir figuras origina que los caprichosos trayectos lineales, a parte de no ser excesivamente largos, se cierren sobre si mismos originando realmente una figura, que es captada, visualmente, como tal.

Pero regresemos a la modalidad gráfica que describíamos líneas atrás: la presidida por reglas de estructuración espacial de tipo topológico o euclidiano.

Urge decir que mientras el niño ha ido desarrollando estos modos de producción, en paralelo a ello, a hecho otros descubrimientos de vital importancia: **ha aprendido a articular estos modos de producción con diversos esquemas representacionales de índole simbólica.**

Téngase en cuenta a este respecto que los niños cuando alcanzan la posibilidad de dibujar agregados y configuraciones, ya llevan bastante tiempo operando con esquemas representacionales de índole simbólica. Son diestros en el uso de las habilidades básicas del lenguaje verbal, y son diestros en el desarrollo de muy diversos *juegos* de tipo simbólico.

Por consiguiente, **les resulta asequible la coordinación entre esquemas figurales, esquemas reguladores de la coordinación de**

construcciones figurales y esquemas de naturaleza simbólica.

Es decir, que sin excesivos problemas consigue establecer la conexión, por ejemplo, entre un redondel y un amplio abanico de posibilidades representacionales: una pelota, o una manzana, o un plato, o un coche, o ...

Y también consigue establecer la relación entre coordinaciones figurales simples y significados referenciados: [redondel con palotes a su alrededor = figura humana] o [palote pegado a redondel = globo, o a cucharilla, o a serpiente].

De paso, interesa destacar que estas correspondencias de índole representacional-simbólica reflejan **una destreza peculiar: la de establecer vínculos de índole icónica entre referentes y figuras de simple formato.** Vínculos, por cierto, de un nivel de iconicidad muy bajo, pero en cualquier caso de naturaleza analógica.

Cualquier unidad figural no sirve como equivalente figural de cualquier referente o parte de él. Una cabeza, o un globo es representado mediante un redondel, y los brazos, y las piernas y la cuerda de un globo, por palotes, pero jamás se invierten estas correspondencias. La relación icónica, por ligera que sea, es evidente.

Entre los modos de producción debe considerarse este aspecto. **Se produce la selección de esquemas figurales en razón de cierta correspondencia analógica que pueda existir entre las figuras que genera y los esquemas perceptivos que sobre los referentes representados alberga su mente.**

Todo lo dicho significa que durante cierto lapso de tiempo el niño puede simultanear la realización de dibujos abstractos (tipo agregado, tipo configuración o tipo figura cerrada de perfil azaroso) con la realización de dibujos de naturaleza representativa que adoptan formatos propios de los tres tipos abstractos que acabamos de citar.

A partir de aquí, la orientación tomada por el desarrollo de la expresión gráfica es clara: **el dibujo representativo se va adueñando del panorama, mientras el abstracto pasa a un segundo plano. Y la mayoría de los niños llega un momento que lo orillan totalmente.**

Naturalmente, que ello sea así, obedece, fundamentalmente, a las características del contexto cultural en el que los niños dibujan.

Sea como fuere, el caso es que el dibujo de **los niños entra en un periodo en el que el modo predilecto de realización figural consiste en**

adicionar de manera estructurada diversas unidades figurales de tipo básicamente geométrico. Siendo las reglas de estructuración de tipo fundamentalmente euclidiano. Además, los conjuntos figurales realizados son **de tipo representativo.** Están presididos por la intención de conseguir figuras que a primer golpe de vista, y a pesar de su extrema simplicidad, puedan ser asimilados a los referentes que representan.

Con el tiempo, **el repertorio de unidades figurales de tipo geométrico usadas se va ampliando. Y el grado de iconismo de las figuras aumenta.**

En las figuras aparecen reflejados numerosos componentes de los referentes. Y estos componentes, pueden, asimismo, ser representados mediante la articulación de diversas unidades figurales.

El modo de construcción figural es, pues, claro. **Las figuras son realizadas mediante la adición, presidida por precisas reglas de orden básicamente euclidiano, de unidades figurales de tipo geométrico.**

Esto significa que **al dibujar el niño establece correspondencias precisas entre estructura global del referente y estructura global de la figura dibujada, y entre partes constitutivas del referente y partes (unidades figurales) constitutivas de las figuras.**

Junto a esta modalidad de construcción figural, centrada en la selección y coordinación de unidades figurales de tipo geométrico, los niños plasman, a veces, en sus dibujos unidades figurales de tipo no geométrico. **Algunos referentes, o partes del referente, son perfilados sobre la marcha. La línea es intencionalmente modelada paso a paso, prestando atención a las características figurales de los referentes.**

El modo de proceder parece emparentado con el modo descrito líneas atrás que llevaba a lo niños desplegar líneas azarosas en los que se encadenaban diversos garabatos de base. Este tipo de trazados no obedecía, como en el caso del dibujo de las figuras geométricas básicas (palotes, puntos, redondeles, cuadrados, triángulos, etc.) a esquemas ya consolidados.

No obstante, la nueva modalidad configuradora, no es fruto del azar. **La secuencia lineal desplegada está orientada icónicamente. Se trata de dibujar líneas de tipo envolvente que guarden un somero parecido con las *líneas* envolventes de las imágenes perceptivas generadas por los referentes.**

El niño debe ser capaz de crear, a partir de sus esquemas representacionales de tipo icónico (relativos a muy diversos referentes), **perfiles lineales de tipo analógico**. Perfiles lineales que, *groso modo*, describan el perfil lineal que puede ser atribuido al referente.

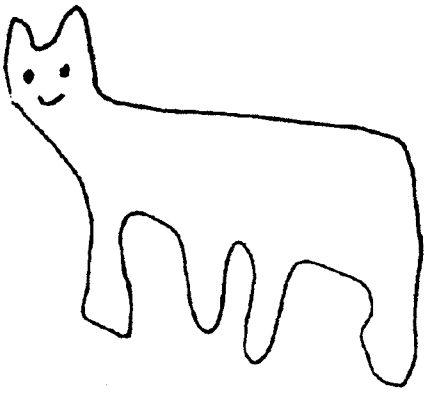

Fig. 35

Mirando a la fig. 35, eso significa que el niño, a partir de sus esquemas representacionales sobre animales de cuatro patas, ha sabido perfilar una línea englobante capaz de generar en la persona que la observe el reconocimiento del referente aludido.

Este modo de realizar figuras, suele ser descubierto espontáneamente por los niños. Pero su uso suele ser prontamente descartado en razón de que los dibujos obtenidos merecen al propio niño una valoración negativa. **Su falta de pericia genera perfiles lineales muy desequilibrados**. Ciertas zonas de la figura se agigantan y otras se achican. Además, en el caso de las figuras simétricas, cada una de las mitades resulta ser llamativamente distinta de la otra.

El niño pues, se refugia en el otro modo de producción: el geometrista.

No obstante, cuando más adelante, ese modo entre en crisis al descubrir el niño que la correspondencia icónica entre las unidades figurales de tipo geométrico y las partes del referente a las que representan, es de bajo nivel, el modo globalizador envolvente tomará el relevo. Pero claro está, lo tomará porque los niveles cognitivo-configuradores mientras tanto alcanzados, le permiten obtener con **la estrategia englobante** figuras icónicamente convincentes.

Quede constancia, pues, de que **el niño descubre mientras dibuja diversas estrategias productivas.**

Usó una **estrategia azarosa** cuando descubrió que dejando *patinar* de forma caprichosa a la mano se podían obtener unidades figurales perceptivamente interesantes. Descubrió una **estrategia aditiva de tipo geometrizante**. Y la usó durante un dilatado periodo de tiempo. **Descubrió la estrategia englobante. Y cuando se sintió preparado para usarla sistemáticamente, la convirtió en eje prioritario de su enfoque productivo.**

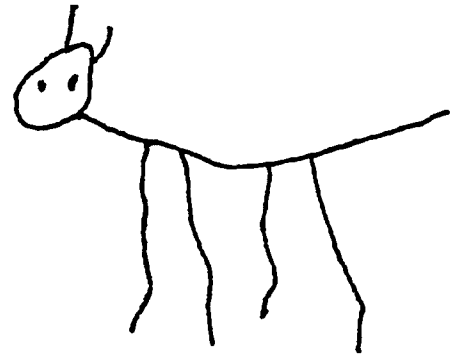

Fig. 36

Pero, además, **descubre otras estrategias como la filiforme y la tubular.**

A través de la primera, consigue dibujar figuras sumamente simples y de rápida ejecución, a base de adicionar segmentos lineales de tipo recto o curvo (fig. 36).

A través de la segunda, a base de **unidades de forma tubular** que pueden adoptar curvas de diversa factura, **consigue que sus figuras adopten muy diversas disposiciones posturales** (fig. 37). Los extremidades del cuerpo pasan a ser realmente articuladas. Y **la representación de figuras en movimiento deja de ser un escollo casi insalvable.**

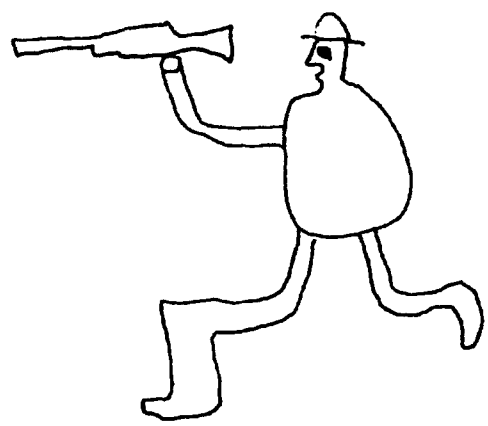

Fig. 37

Insistimos pues: el niño va descubriendo múltiples estrategias configuradoras.

Y **su repertorio de esquemas configuradores de base se amplía paulatinamente.**

Además, mientras acontece todo esto, **descubre modos para conseguir que las diversas figuras se articulen temáticamente.** Y que queden **insertas en un espacio homogéneo.** Un espacio en el que el

suelo, el cielo, lo próximo, lo lejano, la profundidad, ..., se hagan presentes a simple golpe de vista. E incluso el tiempo encuentra algunos elementales modos representacionales.

Con todo ello no debe extrañar que el niño consiga ser un dibujante brillante. **Un espléndido descriptor de su mundo. Un brillante narrador de historias.**

De modo esquemático puede plasmar lo que se le antoje.

Ha construido un peculiar *lenguaje*: el *lenguaje figural.*

Un peculiar *lenguaje*, que se sustenta, como hemos tenido ocasión de constatar, en un complejísimo y estructurado sistema de esquemas que ha ido construyendo con el paso del tiempo a partir de sus experiencias gráficas.

Un lenguaje, por otra parte, que aunque tiene una peculiaridad de especial importancia: **se articula con facilidad con el lenguaje verbal.**

Cosa que nos permite complementar la versión que estamos dando de los modos de producción figural usado por los niños. Pues ésos modos suelen implicar al lenguaje verbal. Y con él, a las redes conceptuales que se activan cuando funciona este lenguaje.

Dibujar no es una tarea de orden meramente figural. Suele ser una tarea de naturaleza verbo-figural.

Lo icónico y lo verbal se complementan. Entrecruzan sus caminos. Se apoyan mutuamente.

5. 4. 7. 2. CONTRASTACIÓN ENTRE LOS MODOS INFANTILES Y LOS MODOS USADOS POR LOS ARTISTAS

Los dos periodos evolutivos que acabamos de ver dejan bien clara una constatación: los niños usan diversas modalidades de construcción figural. Comienzan con modos productivos en los que la dimensión motriz es la básica (periodo del garabateo). Más adelante, la dimensión motriz queda asociada a la perceptiva. Los garabatos básicos se convierten en figuras. Luego, a partir de los esquemas figurales construidos a lo largo del periodo de garabateo, construyen las bases de un *lenguaje* figural que usa reglas *sintácticas* de coordinación de tipo topológico, en una primera fase, y de tipo *euclidiano*, en una segunda. Simultáneamente a estos dos últimos logros, inician otro modo de producción,

caracterizado por la coordinación del lenguaje figural con la función simbólica. Los dibujos pasan a ser de tipo representacional, por más que el nivel icónico plasmado sea muy bajo. Los progresos en su capacidad para enriquecer sus dibujos no cesan en ningún momento. Y mientras dejan constancia de estos progresos, van descubriendo diversas modalidades configuradoras de tipo esquemático: básicamente, la geometrizante, la envolvente, la filiforme y la tubular. Modalidades que, a veces, son utilizadas de manera cruzada.

Todos estos logros son propios del periodo esquemático. Periodo que, visto globalmente, parece obedecer a la siguiente ley: los niveles de iconicidad alcanzados siempre están en alza.

Algunas estrategias de producción, sobre todo, la envolvente y la tubular, contribuyen sobremanera a esta mayor riqueza icónica.

Pero bien, dejemos al curso evolutivo y pasemos a interrogarnos sobre las relaciones que cabe establecer entre los modos de producción infantil y los modos de producción de los artistas.

Un detalle previo: nos vamos a centrar únicamente en los modos de tipo esquemático, pues el modelo didáctico que vamos a proponer se decantará, como veremos, por esta opción.

Una primera constatación: **algunos de los modos de producción propios de la infancia son utilizados por numerosos artistas**[68].

A modo de ejemplo, recuérdense los modos de producción que identificamos al analizar, en las postrimerías del primer capítulo, unas cuantas obras de KLEE.

Según vimos, KLEE usaba a veces la estrategia filiforme, la aditiva geometrizante, la lineal envolvente y la tubular.

Y lo mismo podría decirse de MIRÓ. Y de muchos otros.

Naturalmente, **que en ocasiones usen los artistas y los niños estrategias análogas no significa que los *juegos de arte* propios de la infancia sean equivalentes a los desarrollados por los artistas** que construyen figuras esquemáticas asimilables a primer golpe de vista a las realizadas por los niños, pues en los *juegos* suelen entrecruzarse modos de producción de diversa naturaleza, y algunos de estos modos exigen, para que tengan cabida en el mundo del arte, niveles de

---

[68] Lo cual no significa que el niño sea un artista. Sobre esta cuestión puede ser de interés el siguiente extracto de unospárrafos de A. MALRAUX: "Es cierto que el niño es muchas veces artista pero no unartista. Porquesu talento lo posee, noel niño a su talento (...) El arte de los niños muere consu infancia" (MALRAUX, 1951).

desarrollo y de formación bastante alejados de los propios de los niños.

Además, **aunque a veces usen estrategias comunes, en el caso de los artistas éstas son desplegadas con sesgos particulares de orden estilístico que poco tienen que ver con el dibujo infantil.**

No obstante, **el hecho de que las estrategias comunes compartan algunas características, puede facilitar la tarea de los educadores que pretendan aproximar a los niños a los modos de producción propios del arte.**

En cualquier caso, una cosa es cierta: los modos de producción de los niños son, como hemos comprobado, analizables. Los de los artistas, por lo visto en el caso de KLEE, también. Algunas de las estrategias usadas son comunes; otras no. Pero cabe esperar que bastantes de éstas últimas puedan ser enseñadas.

Por otro lado, **la comparación entre los modos de producción de niños y artistas contemporáneos permite constatar una característica común. Unos y otros son poco conservadores. Sin excesivas pausas, van introduciendo frecuentes modificaciones en sus modos de producción**[69].

Ahora bien, los niños suelen introducir los cambios sin prestar atención a las razones subyacentes y a los procedimientos implicados en ellos. Surgen desde la acción. Espontáneamente.

Los artistas, aunque en ocasiones también crean dejando que la acción espontaneista tenga el papel prioritario, **suelen buscar intencionalmente las modificaciones.** Y con frecuencia introducen cambios en sus modos de producción teniendo cierta conciencia de su naturaleza

---

[69] El hecho de que tanto los niños como los artistas vanguardistas se enfrenten al quehacer productivo con una enorme abertura mental ayuda a comprender la extrema valoración en que éstos tenían por las obras de aquellos. KANDINSKY, MIRÓ, PICASSO, KLEE, BRANCUSI, etc., manifestaron en muy diversas ocasiones su admiración por el arte infantil. E incluso elevaron los modos productivos de los niños a la categoría de modelo de referencia a seguir.

Una célebre frase de PICASSO reza así: "antes dibujaba como Rafael, pero he necesitado toda una vida para aprender a dibujar como los niños" (cit. por GARDNER (1982), p. 110).

KLEE era incluso unestudioso del dibujo infantil (ver PEIRCE (1976)).

KANDINKY consideraba que los niños conservaban la intuición primigenia propia del espíritu incontaminado. En *Sobre la cuestión de la forma* dice: "En el niño hay una inmensa fuerza inconsciente, que se expresa en sus dibujos y produce obras que igualan a las de los adultos (cuando no las superan ampliamente)" (KANDINSKY, 1970, p. 28).

BRANCUSI, refiriéndose a la necesidad de conservar muchas de las características propias de la mente infantil, en uno de sus aforismos dijo: "Cuando dejamos de ser niños, estamos ya muertos" (cit. por CHIPP (1968), p. 391).

sustantiva. **Operan en muchos casos a nivel metacognitivo.**

Cuando GABO acuñó el concepto "laboratorio de la mente" (ver cap. I, ap. 5. 4.) con la intención de explicar la naturaleza y diversidad del arte contemporáneo, encontró una fórmula feliz para indicar que **los artistas se enfrascaban en complejas operaciones intrapsíquicas, encaminadas al descubrimiento de múltiples posibilidades constructivas,** jamás exploradas con anterioridad, que podían ser extraídas de la propia mente o de la interacción establecida entre ésta y los resultados obtenidos, sobre la marcha, durante la acción productiva.

Es decir, que podían ser extraídas a través de operaciones de índole metacognitiva.

He aquí un diferencia crucial entre los modos de producción de los artistas y de los niños. Aquellos pueden operar a nivel metacognitivo. Éstos difícilmente lo consiguen. Y, sin embargo, quizás exista la posibilidad de ayudarles a que aprendan a desenvolverse a este nivel[70]. **Quizás el aprendizaje de *juegos de arte* pueda ser una vía de acceso a estos modos operacionales.**

Finalmente, añadamos un pequeño detalle de especial interés para nosotros: **comprobado que es posible el análisis minucioso de los modos de producción propios de la infancia, parece factible que análisis parecidos sean aplicados a los modos de producción usados por los artistas.** Es una posibilidad que en el caso de KLEE se nos convirtió en realidad respecto a los *juegos* que bordamos en el primer capítulo, y que, esperamos, abrirá el modelo didáctico que vamos a proponer hacia un futuro esperanzado.

---

[70] Esta es la tesis de METZ (1970). Un párrafo suyo sobre el análisis de las imágenes lo deja bien claro: "El maestro debería elevar sus explicaciones del nivel lingüístico al metalingüístico" (p. 209). Nosotros diríamos: del nivel cognitivo al metacognitivo. Pero a nuestro parecer, el modo de incidir sobre los escolares para que accedan a este segundo nivel, quizás requiera de otros métodos que complementen o sustituyan a los meramente explicacionistas.

6. VISIÓN INTEGRATIVA

Como hemos tenido ocasión de comprobar a lo largo de éste capítulo la psicología puede contribuir al esclarecimiento de la naturaleza de los procesos de producción artística, y también puede facilitar el análisis minucioso de cuáles son estos procesos. Aspectos ambos de especial trascendencia para que el modelo didáctico que propondremos en la segunda parte de este texto, pueda ser aplicado.

Tal como hemos abordado nosotros el tema, nos hemos apartado de cualquier perspectiva unificadora. **Nuestra sintonía con las tesis del segundo WITTGENSTEIN, nos lleva a desconfiar de las teorías esencialistas omnicomprensivas.**

La diversidad es una de las características básicas del arte. Los *juegos de arte*, a través de su infinita gama, invitan a ser analizados de muy diversas maneras. A unos, el marco gestaltista le puede venir como anillo al dedo. A otros, el mejor marco será el psicoanalítico. Y los diversos cognitivismos pueden, igualmente, ser apropiados para otros *juegos*. Aunque lo más probable sea que a la mayoría de ellos les convenga que los analistas se instalen en el ámbito de la complementariedad de los diversos marcos.

Abundando en la diversidad, interesa subrayar, a su vez, que **cada marco teórico, como hemos tenido sobrada ocasión de comprobar, se presta a ser utilizado de diversas maneras.** Si nos situamos en el seno del gestaltismo, no existe un único modo de analizar *juegos de arte*. Las múltiples facetas del corpus teórico construido, se abren al análisis de variados modos de producción. Y lo mismo cabe decir de los restantes marcos que hemos considerado.

La gama de posibilidades es inmensa. No obstante, siendo de interés todas las que hemos tenido ocasión de presentar, nos parece que subrayar algunas de ellas no estará de más.

En primer lugar, **destaquemos el interés de abordar los *juegos de arte* desde la perspectiva de la teoría de los esquemas.** Todo *juego* implica una colección de ellos. Interesa identificarlos y caracterizarlos. E **interesa, igualmente, descubrir los modos como son activados y coordinados.**

Sobremanera, es importante el análisis de los esquemas de orden figural: las unidades de base utilizadas, los esquemas estructurantes

implícitos y las estrategias que presiden tanto la elaboración de las unidades de base como su coordinación orientada a la generación de figuras compuestas y de conjuntos temáticos.

En segundo lugar, nos parecen **muy relevantes para el análisis la consideración de diversas operaciones de índole retórica que han sido identificadas en el seno de cada uno de los marcos teóricos. Recordemos entre ellas las siguientes: la condensación, la substitución, el desplazamiento, la simbolización, el sincretismo, el animismo, la transducción, ...**

En tercer lugar, de especial relieve es el análisis, inspirado en las propuestas de la Gestalt, de **los sistemas de equilibración (o, en su caso, de desequilibración) usados en el seno de cada *juego* y que pueden afectar, entre otros, a los componentes figurales, estructurales, texturales y tonales.**

En cuarto lugar, también cabe destacar el interés de analizar los *juegos* desde la perspectiva de descubrir como abordan **la dimensión expresiva de las obras** (por ejemplo, ¿qué correlaciones se establece entre las modalidad del trazado lineal y las estrategia de construcción de las figuras y la expresión reflejada por los dibujos?).

En quinto lugar, importa **identificar en los análisis la relación que en el seno de los *juegos* se establece entre los procedimientos o modos de producción y las vivencias emocionales y estéticas plasmadas en la obra.**

En sexto lugar, cabe destacar **el papel desempeñado en los *juegos* por los sistemas metacognitivos de regulación:** ¿cuáles son éstos, en qué nivel de conciencia se sitúan, qué componentes pueden ser activados de maneras diversas, ...?

En séptimo lugar, interesa subrayar **el papel que cabe otorgar al particular lenguaje figural propio del artista, o de la corriente artística, que promueve el *juego* considerado.** ¿Qué características tiene este lenguaje? ¿Cómo es usado en el *juego* analizado?

Y lo mismo cabe decir del **posible papel desempeñado por el lenguaje verbal y los sistemas conceptuales a él conexos, en función del *juego* en sí y del particular mundo estético creado por el artista, y que enmarca el *juego* en cuestión.**

En octavo lugar, y en razón de poder estar destinados los análisis a la aplicación del modelo didáctico que más adelante presentaremos,

pueden analizarse con la intención de **descubrir en ellos posibles esquemas de base y modos de producción propios de la infancia**[71].

En noveno lugar, **puede ser relevante el análisis orientado hacia la caracterización del *juego* desde la perspectiva del ciclo expresivo que en el se encarna.** Perspectiva que puede tener la virtud de coordinar la mayoría de los análisis anteriormente citados en un todo integrado.

Asimismo, este enfoque integrativo permite **considerar el papel desempeñado en cada *juego* por las diversas funciones psíquicas,** cosa que casa con el enfoque defendido por Candid GENOVARD (1995).

De todas maneras, **nuestro eclecticismo no impide que manifestemos nuestra especial predilección por el enfoque procesual. Enfoque que, a parte de las virtudes que tiene por sí mismo, se presta a ser aplicado en coordinación con la mayoría de los modelos alternativos vistos.**

7. APUNTE METODOLÓGICO FINAL

Bien, hasta aquí, unos cuantos subrayados sobre cómo abordar el análisis de los *juegos de arte,* pero conviene retener que a lo largo de este capítulo hemos hecho referencia a muy diversos modos de producción que, más allá de los citados en los subrayados, pueden ser asimismo tenidos en cuanta a la hora del análisis de los *juegos.*

Todos ellos pueden formar parte del telón de fondo auxiliar del análisis.

Sobre este particular debemos insistir, otra vez, en un aspecto de especial trascendencia. No nos decantamos en exclusiva por ningún sistema preestablecido y cerrado de análisis. Aunque acabamos de destacar algunos de los enfoques analíticos que a nuestro parecer pueden ser especialmente relevantes, el estudio en profundidad de determinados *juegos* puede demandar otros enfoques. Es por ello que **conviene mantener todos los modos de producción a los que hemos aludido a lo largo del capítulo como trasfondo cultural de referencia que en cualquier momento puede venir en nuestra ayuda.**

En cualquier caso, queda claro que **nuestro enfoque metodológico**

---

[71] Esquemas y modos que, de hallarse, pueden facilitar a los enseñantes la tarea de desplegar las actividades en la ZDP.

se alinea con la corriente cualitativa de orientación ideográfica, comprensiva e interpretativa[72] que en las últimas décadas ha recobrado la fuerza perdida durante el dilatado periodo de egemonía de la orientación positivista[73].

Cada *juego* es un micromundo que como tal debe ser analizado y comprendido.

Y cada artista es un macromundo que también puede ser analizado y comprendido como caso singular que es.

Ambos, el macromundo del artista, y el micromundo de los *juegos* que despliega se complementan, se enriquecen mutuamente.

Interesa conocer la naturaleza de cada uno de ellos y sus interdependencias.

De momento, pensando en el modelo didáctico que vamos a proponer, esto puede bastarnos.

La orientación ideográfica, comprensiva e interpretativa debe guiarnos.

Puede que alguien nos achaque falta de ambición. Quizás estén convencidos que con nuestra postura nunca alcanzaremos a descubrir las leyes generales que presiden el mundo de los *juegos de arte.*

Quizás tengan algo de razón. **Nuestro enfoque no favorece el hallazgo de posibles leyes universales.** De todas maneras, si éstas existen, quizás valga la pena dedicarse durante un tiempo a escudriñar el funcionamiento de los *juegos.* Seguramente esta política facilitará el hallazgo de tales leyes, pues dominados los intríngulis de una buena parte de los *juegos,* será asequible la identificación de lo común a todos ellos.

---

[72] Corriente que tiene sus raíces en el enfoque diltheyniano de la psicología. Un enfoque especialmente sensible a los significados, a los sentidos, a los enmarcados socioculturales y a la necesidad de comprender cada entidad personal o cultural como un sistema diferenciado, irreductible a simples enunciados de orden nomotético (ver WOLMAN (1960) y CAPARRÓS (1976)).

Como muestra de que la importancia que cobra en las metodologías cualitativas e ideográficas el girar en torno a los significado, baste citar el título de un libro a ellas dedicado, y cuyos autores son TAYLOR y BOGDAN (1984): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.*

[73] Si uno contrasta los libros sobre metodología de investigación de las últimas décadas resulta evidente que se ha producido un cambio notable: de estar dominado el panorama por los métodos positivistas se ha pasado a una remarcable recuperación de los métodos cualitativos. A modo de ejemplo podemos citar a un grupo de libros que evidencian estos cambios: WITTROCK, 1986, ARNAL, DEL RINCÓN y LATORRE, 1992, BISQUERRA, 1989, COLÁS y BUENDÍA, 1992, DELGADO y GUTIERREZ, 1994.

Y si tales leyes no existen, cosa que nosotros defendemos, como ha quedado patente a lo largo de lo que llevamos expuesto, puede que el análisis de los *juegos* nos permita identificar un amplio repertorio de modos de producción que formen parte de la medula constitutiva de muy diversos grupos de *juegos*.

Esos modos no equivaldrán a leyes universales pero tendrán la suficiente generalidad como para abarcar un buen puñado de ellos.

Y otros modos permitirán, a través de su generalidad, abarcar otro buen puñado de otros *juegos*.

Y así, hasta abarcarlos todos o casi todos como formando parte de familias de diversa naturaleza.

Con la ayuda del análisis de los modos de producción[74], la comprensión de los *juegos de arte* y, consecuentemente, de lo que se llevan entre manos los artistas, subirá muchos enteros. Probablemente bastantes más que si nos dedicásemos a trabajar sin denuedo en pos de las leyes generales de los *juegos de arte*.

Cuando la psicología tomó esta orientación, ya vimos lo que sucedió (ver ap. 2 de este mismo capítulo): **el arte se escurrió entre las generalidades investigadas. El enfoque positivista fracasó estrepitosamente.**

Esperemos que con nuestro enfoque cualitativo suceda todo lo contrario.

Y esperemos, también, que el medio educativo pueda sacar provecho de él.

---

[74] Y teniendo en cuenta, además, que los análisis, tal como hemos indicado en diversos momentos del texto, deben apuntar a la construcción de ricas y densas descripciones de los *juegos* (recuerde el lector que esta orientación metodológica era deudora de los planteamientos analíticos de WITTGENSTEIN, RYLE y GEERTZ). Ricas y densas descripciones que puedan facilitar la puesta en acción del modelo didáctico que vamos a proponer.

CAPÍTULO IV

LOS FUNDAMENTOS DE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DEL MODELO

Tras los capítulos dedicados a la comprensión de la naturaleza del arte y su circunstancia contextual, y al tema del análisis de los *juegos de arte* y los modos de producción en ellos implicados, debemos prestar ahora nuestra atención a otro pilar de sustentación de fundamental importancia para la elboración del modelo didáctico que elaboraremos en el próximo capítulo: la cuestión didáctica.

¿Cómo se ha enfocado la educación de la expresividad figural?, ¿qué paradigmas básicos han presidido las actividades educativas?, ¿cuál ha sido la naturaleza de las actividades de formación desplegadas en las aulas?, ¿qué futuro está emergiendo?, ¿por qué enmarcado didáctico y psicopedagógico de base nos decantamos?

Éstas serán algunas de las cuestiones a abordar.

1. ENSOÑACIÓN, UTOPÍA Y REALIDAD

La realidad educativa siempre se ha edificado sobre espléndidos objetivos. Pero es sabido que un cosa es pregonar y otra dar trigo. Entre el deseo y la realidad siempre se suele interponer un abismo.

MARÍN (1991) explica los planteamientos de un autor del siglo pasado, Pedro de ALCANTARA, que en su libro *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas* [1], dice cosas como las siguientes:

"... [las bellas artes] al cultivar el gusto por lo bello, el sentimiento estético, al moralizar las costumbres, procurando distracciones del orden mejor y más elevado para las horas de descanso, y al estimular el trabajo de la inteligencia, cultivan la imaginación y contribuyen de un modo poderoso al desarrollo adecuado de los sentidos de la vista y del

[1] ALCANTARA, P. (1888): *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*. Barcelona: Librería de Juan Bastinos.

oído, por donde nuevamente vienen a prestar su concurso a la educación intelectual.

"... Al favorecer en la escuela primaria, mediante la cultura artística, el poder creador del hombre, que instintivamente es llevado el niño a manifestar en sus juegos y otras expresiones de su libre actividad, se estimulan y benefician las aptitudes manuales, sobre todo las que se relacionan con el trabajo artístico, tan ligado en todos los países con los progresos materiales y el bienestar económico.

"... En el primer concepto, esto es, en el genuinamente pedagógico, debe tomarse el Dibujo como un medio de cultivar en los niños el gusto de lo bello, el sentido artístico, haciéndoles conocer y apreciar las proporciones, el orden y la armonía de las formas y los colores, y mirando a la vez a la educación de la vista y de la mano, así como a la de la inteligencia, especialmente de su facultad reproductora y creadora (fantasía)." (pp. 81 y 108).

"Más de cien años después -dice MARÍN-, siguen proponiéndose las mismas ideas y casi con idéntica terminología" (pp. 116-117).

La educación artística, y dentro de ella la educación de la expresión figural, siempre ha sido respaldada por argumentos de peso, que, como explícita el texto de ALCANTARA, atañen tanto a aspectos formativos de la persona, como a aspectos vitales del medio sociocultural.

Es más, **la educación artística ha sido incluso identificada como la panacea capaz de solventar los males que carcomen a la sociedad.**

READ, en su libro *Educación por el arte*[2], defiende que la educación artística (que el denomina estética) es la única que puede salvar a la sociedad, pues ve en ella **la mejor vía para la regeneración del sistema básico de valores** que puede hacerlo posible. Asimismo -y en ello ARNHEIM (1989) también está de acuerdo-, **la educación estética tiene el máximo potencial para el desarrollo de las capacidades sensitivo-cognitivas y afectivo-emocionales.** Y aún más, alberga el potencial de conseguir que estas capacidades se interpenetren a fin de conseguir personalidades realmente integradas[3].

---

[2] READ, H.: *La educación por el arte.* Barcelona: Paidós, 1991.

[3] El otorgar a la educación artística un alto *status* no sólo es patrimonio de autores como READ y ARNHEIM, profesionalmente anclados al mundo del arte, sino que se extiende a muchos otros autores ajenos a esta orientación profesional. Así, por ejemplo, SUCHODOLSKI (1971), en el ámbito de la pedagogía, concede a la educación artística una especial importancia, pues a través de ella, no sólo se puede incrementar la vida

Éstos ilusionados planteamientos, que alguien podría tildar de idealismo añejo[4], no son del todo ajenos a nuestros días.

En 1992 se publicó entre nosotros un libro que nos interesa destacar por dos razones. Por un lado, porque encarna la visión, seguramente utópica, de que a través del arte y de la educación artística se pueden conseguir maravillas sociales de toda índole. Y, por otro, porque sus páginas dejan entrever, con considerable nitidez, que los grandes ideales cohabitan, e incluso se hacen cómplices, de mediocres realidades, que contribuyen al descrédito de lo pregonado con tanta ilusión.

El libro se titula *Art i expressió a l'escola* [5], y en él se recopilan numerosos artículos de autores muy diversos. Ahora bien, el cuerpo teórico básico descansa sobre las espaldas de PUIG y COLOMER.

PUIG explica el anclaje contracultural del libro. Sus planteamientos parten de los propios de la Escuela de Frankford, y muy especialmente de MARCUSE. Siguen fieles al espíritu del *mayo del 68*.

La educación artística debe apuntar al cambio social, a transformar la vida en profundidad. Debe imponerse el pensamiento crítico y transformador de la realidad. El arte debe encarnarse en lo cotidiano. Las formas de vida deben estar bañadas en lo estético.

Dice PUIG: hay que "trabajar para la creación, la imaginación, la experimentación de modos de vida con más calidad, la innovación, la asociación voluntaria, la libertad, la solidaridad, la autonomía personal, la comunidad deseada, la igualdad de oportunidades, la originalidad, el pensamiento reflexivo" (p. 36).

Y haciendo suyas unas palabras de BEUYS, manifiesta: "El ser **humano sólo puede ganar la libertad a través de la creatividad.** Porque conviene que cada hombre sea, también, un artista. Un creador. (...) El hombre está realmente vivo cuando comprende que es un ser creativo.

---

espiritual de los alumnos, sino que se puede potenciar su sensibilización por todo lo humano. Además, la educación artística puede facilitar la asimilación de los valores de orden superior.

[4] Y que, evidentemente, entroncan con los planteamientos románticos, especialmente encumbradores del trascendental papel que debe desempeñar el arte en la cultura humana, en general, y en las tareas educativas, en particular (piénsese, por ejemplo, en SCHILLER y sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*). En el arte se puede encontrar la panacea de todos los males del hombre. Y la culminación de sus potencialidades máximas también se encuentran en él.

[5] COLOMER, J., ALZA, K. y PUIG, T. (1990): *Art i expressió a l'escola*. Vic: Eumo.

Artístico. Pido un compromiso artístico en todos los aspectos de la vida" (p. 39).

El arte es, pues, además de una de las grandes vías que pueden permitir el cambio social en profundidad, la gran vía para acercarse a la plenitud personal.

En definitiva, todas las anteriores referencias muestran que **la educación de la expresividad artística ha contado siempre con voces entusiastas que han sabido defender su extraordinaria relevancia.**

Pero estas mismas voces (y con ellas las de la mayoría de los autores que han escrito sobre educación de la expresividad artística) siempre han destacado, también, por su denuncia de la precaria realidad escolar.

Existe unanimidad entre los autores: la educación de la expresividad artística ha sido y sigue siendo una de las áreas marginadas. Su peso curricular es escaso, y la consideración de materia de segundo o tercer rango, habitual.

Este parece ser el sino de la educación de la expresividad artística: saberse bendecida de todas las virtudes y potencialidades imaginables, y a pesar de ello ser tratada como disciplina casi marginal.

De todas maneras, este sino, si se piensa en cómo se ha encarnado esta disciplina en las aulas, es menos arbitrario de lo que en principio pudiera parecer.

Como tendremos sobrada ocasión de comprobar a lo largo de este capítulo, el modo de ser enfocada didácticamente, casi nunca ha estado a la altura de los grandes ideales programáticos.

Sobre este particular, puede ser ilustrativo, de momento, el caso del libro de PUIG y COLOMER que citábamos líneas atrás.

Tras una primer mitad del texto dedicado a atacar a la realidad escolar y a ensalzar el potencial transformativo de la sociedad y el infinito caudal educativo potencialmente albergados en la expresión artística, cuando muestra a modo de ejemplo diversos casos de aplicación de la pedagogía transformadora previamente pregonada, cae en la contradicción más flagrante, pues los talleres de expresión presentados a modo de panacea, sólo pueden servir de ejemplo de lo que significa el activismo más superficial.

Entre teoría y praxis puede mediar, como sucede en el caso del libro de COLOMER y PUIG, un abismo.

Y lo mismo cabe decir de los libros de READ y ARNHEIM: son espléndidos en posibilidades y expectativas, pero defraudan en cuanto a las propuestas de aplicación que esbozan o citan.

Y este hecho es, a nuestro parecer, una constante de la educación artística. Aunque recientemente las cosas parecen tomar, como luego tendremos ocasión de comprobar, otro rumbo más esperanzador.

Otro rumbo que quizás pueda contribuir a que pronto la sociedad dé a la educación artística el relevante papel que sus adalides demandan desde hace más de un siglo.

Ahora bien, creemos que la llegada de este momento **exige un paso previo: la emergencia de modelos de intervención educativa que permitan obtener la máxima rentabilidad del enorme potencial formativo que se le atribuye.**

En estas estamos.

Pero este objetivo nos exige una tarea previa: adentrarnos en la cuestión de los modelos didácticos. Pues sería de necios intentar erigir un modelo que no tuviese en cuenta lo previamente trillado.

2. TRES MODELOS DE LARGA TRAYECTORIA

En el área de la educación de la expresividad figural se han dado muy diversos enfoques metodológicos. Y los procedimientos usados en el seno de éstos abarcan un amplísimo espectro.

Pero a nosotros no nos interesa la exhaustividad sino contar con un panorama sintético que nos ayude en nuestro objetivo de construir un modelo didáctico a la altura de nuestro tiempo. A tal fin vamos a caracterizar un reducido grupo de *paradigmas* que den cuenta, a nuestro parecer, de las enfoques metodológicos más importantes que se han dado en la educación artística[6].

En primer lugar consideraremos tres paradigmas que cuentas tras ellos con extensísimas trayectorias dentro del mundo educativo: **el**

[6] MARÍN (1993) presenta una propuesta de cinco modelos metodológicos para la enseñana de las artes visuales que guarda cierto paralelismo con nuestra propia propuesta.

paradigma de la mímesis, el paradigma lingüístico y el paradigma de la autoexpresividad. Y tras ellos, nos instalaremos en la frontera del futuro con la intención de caracterizar otros dos paradigmas que parecen predestinados a presidir el presente y el futuro inmediato de muchas aulas: **el sincretista y el de la Educación Artística como Disciplina.**

Comencemos con el paradigma de la mímesis.

2. 1. EDUCACIÓN BAJO EL PARADIGMA DE LA MÍMESIS

En el ámbito cultural europeo el enfoque mimético del arte cuenta con una larga trayectoria. Es más, durante un buen puñado de siglos impuso, de manera absoluta, su ley.

Y naturalmente, a través de su excluyente dominio, condicionó los sistemas de formación artística.

2. 1. 1. LA MÍMESIS ACADEMICISTA

A partir del momento en que la mímesis quedó entronizada como la orientación a dar a toda producción plástica, cosa que sucedió con el Renacimiento, la educación artística comenzó a transitar por una nueva vía.

Hasta entonces, la formación de los artistas -que en realidad no recibían otra consideración social que la de simples artesanos- se realizaba dentro del sistema gremial. Los aprendices trabajaban como ayudantes de los maestros. Y se educaban a través del desempeño escalonado de tareas: desde las auxiliares paraprofesionales, que asumían en sus inicios, hasta finalmente las de índole artística, desplegadas una vez ingresaban, tras pasar por el nivel de oficiales, en el grado de maestros.

Las siguientes palabras de PEVSNER (1940) son ilustrativas: "a la edad de doce años o más, un chico podía entrar en el taller de un pintor como aprendiz y de dos a seis años aprendía todo lo necesario, desde moler el color hasta preparar los fondos para dibujar y pintar. Al mismo tiempo se esperaba que hiciera todo tipo de servicios para la

casa de sus maestros. Tras concluir su aprendizaje podía pasar a ser oficial y después, una vez pasaran varios años, obtener un certificado de maestro de la compañía local de pintores o la compañía a la que los pintores pertenecieran y podía instalarse como pintor independiente" (p. 37-38).

Esto significa, que la formación era gradualista. Y estaba sometida siempre a los dictados y orientaciones de sus superiores. Naturalmente, en este modelo, **la vía ejemplar era fundamental. A través de la observación de modelos de comportamiento y de los sugerencias, orientaciones y órdenes de oficiales y maestros, los futuros artistas iban ascendiendo de forma gradual y pausada hacia niveles superiores de formación.**

La deificación de la mímesis abrió las puertas a una reorientación del modelo. A partir del momento en que el ideal de la mímesis quedó conectado a la antigüedad clásica, al perfeccionismo anatómico máximo y al enfoque ilusionista, **se hizo patente que el sistema gremial de formación era insuficiente.** Surgió la necesidad de una reorientación que permitiese el aprendizaje sistemático de los pertinentes conocimientos sobre el mundo clásico, sobre anatomía y sobre perspectiva.

PEVSNER (1940), en su libro *Academias de arte: pasado y presente,* explica al detalle este momento histórico.

Nacieron los primeros centros educativos. LORENZO EL MAGNÍFICO creó la primera escuela informal para estudiantes de pintura y escultura. Y tras ella surgieron otras.

Y junto a ellas **las academias.** Centros que si bien en un principio -piénsese en la *Academia del Disegno* de VASARI- fueron instituciones enfocadas básicamente a agrupar a los artistas, con la finalidad de marcar distancias respecto al mundo artesanal y gremial, y de realzar su prestigio e influencia social, pronto las funciones educativas, que en una primera fase fueron secundarias, pasaron a ser, siguiendo el modelo de la Academia de ZUCARO, fundamentales.

Luego, tras el Renacimiento, y sobre todo a raíz del triunfo del absolutismo monárquico, **las Academias se erigieron en pilares básicos del sistema de formación de los artistas.** Ellas aseguraron la formación de los numerosos artistas demandados por las pompas propias de la nobleza y de la alta burguesía.

UNIVERSITAT DE LLEIDA

Pero dejando al margen las cuestiones contextuales en las que se desenvolvieron, lo que a nosotros nos interesa es conocer el tipo de formación que en ellas se impartía.

Por un lado tendríamos **la formación teorizante** (mundo clásico, mitología, historia, historia y teoría del arte, geometría, teoría de la perspectiva, teoría de las proporciones, anatomía y análisis de obras) y, por otro, **la formación práxica,** centrada sobre todo en el dibujo: en una primera fase, copias de dibujos de los propios profesores o de artistas encumbrados, luego copia de modelos en yeso, y, finalmente, dibujo del natural.

El siguiente párrafo extraído de un texto de SULZER (1792) (uno de los máximos especialistas alemanes en estética del siglo XVIII) subraya y complementa -atiéndase sobre todo a sus referencias al equipaje instrumental de las academias- algunos de los aspectos citados:

"La academia debe estar bien equipada con los objetos necesarios para el eprendizaje del dibujo. Estos son básicamente (...) los siguientes: Libros de dibujo que muestren, en primer lugar, las partes separadas de las figuras, la forma y proporción de las cabezas, de las narices, de las orejas, los labios, los ojos, Etc., después, partes más grandes de figuras y figuras completas. La copia de ellas será la primera tarea de los principiantes; se continuará con dibujos de figuras tomadas de las más destacadas obras de arte, dibujos correctos de escultura clásica, figuras escogidas de los grandes maestros, de RAFAEL, de MIGUEL ÁNGEL, de CARRACCI, etc. Al copiar estas figuras, el estudiante entra en contacto por primera vez con las altas esferas del arte. Además del surtido de dibujos es necesario tener un surtido de modelos de yeso, que representen las obras más nobles de la Antigüedad y algunas obras más recientes, tanto en partes como en figuras completas y en grupos. Los estudiantes deberán dibujarlas asiduamente, porque no sólo les ayudará a ajustar la visión y apreciar la belleza de las formas, sino que también les enseñará a conocer la luz y la sombra y una variedad de actitudes y escorzos. Además, la academia debe tener modelos de hombres de formas bellas que posen en una plataforma elevada o en una mesa, en diferentes posturas, siguiendo las instrucciones de algunos de los profesores principales ... Esto permitirá explicar todo aquello referente a observación de la luz y la sombra sobre figuras aisladas. La habitación donde se enseña el dibujo del natural debe estar preparada para usarse tanto de día como con luz artificial" (cit. por PEVSNER (1940), p. 121).

Algunos subrayados sobre el texto no estarán de más. Nótese como la concepción gradualista se traduce en el escalonamiento del tipo de materiales auxiliares a usar: primero libros de dibujos, luego dibujos de los grandes maestros, luego modelos de yeso de obras clásicas, finalmente modelos naturales. Pero también se traduce en la graduación: primero elementos sueltos (bocas, ojos, narices, ...), luego figuras completas, pero aisladas, y, en último lugar, conjuntos complejos.

Por otra parte, el modelo didáctico descansa sobre **la copia como actividad básica de formación.** Copia asidua, reiterada, sin desmayo (por esto es importante que la academia cuente con luz artificial que permita una extensísima jornada de trabajo). Copia que permitía, a base de insistencia, "ajustar la visión" a la mímesis más exacta, y que posibilitaba la asimilación del código de belleza propio del arte clásico.

Y junto a la copia, alguna que otra explicación dada por el profesor; por ejemplo, sobre la representación de las zonas de luz y de sombra, que tantas dificultades plantea al análisis perceptivo y a la plasmación figural.

Además, respecto al código estético subyacente, obsérvese **la insistencia en el clasicismo** y en la necesidad de que los modelos dibujados al natural tengan cuerpos bellos. Es decir, que **la belleza, la belleza canónica, la belleza que excluye cualquier tipo de fealdad o malformación que pueda atentar contra los cánones, debe imponer su ley.**

Un detalle más, la formación en ningún caso obedecía a un sistema integrado en el que los distintos elementos se imbricasen unos con otros. Antes al contrario, muchos aspectos de ella eran tratados con total autonomía de los otros. Y entre los múltiples profesores no existía, habitualmente, ninguna coordinación de fondo. **Lo teórico iba por un lado y lo práxico por otro.** Y en el interior de los cursos teóricos pasaba algo parecido. Cosa que también sucedía entre los distintos procesos de la praxis formativa.

Así eran las Academias. Un modelo merecedor de pocos elogios.

Dejando al margen el hecho de que no toda la formación de los artistas pasaba por ellas, y que **el sistema de formación en los talleres de artistas de cierto relieve siguió siendo una opción relevante,** lo cierto es que los métodos didácticos usados en unos u otros casos no se alejaba

en gran medida del modelo propio de las academias. Sólo que en el caso de trabajar **en el taller de un artista, la vía de aprender a partir del ejemplo vivo quedaba enriquecida.**

En las academias, tras un periodo en el que la formación impartida tuvo cierta calidad, empezó pronto un proceso de degradación de esta calidad.

En contraste con la primera época en la que los profesores eran artistas que acudían a ellas sólo por determinados lapsos de tiempo, **la oficialización de la función profesoral fue acompañada de la generalización de una formación que sólo destacaba por su rigidez, formalismo y ritualización.**

Lo cual explica que cuando el movimiento romántico -que exaltaba la autoexpresividad anticanónica y anticlasicista- estuvo consolidado, se generalizase la conciencia de que las Academias o debían desaparecer, o bien sufrir una profunda renovación. Y esto es lo que sucedió en algunos casos a lo largo del siglo XIX. Surgieron un nuevo tipo de academias y de centros alternativos de formación. Lo cual no evitó que sobreviviesen muchísimas academias troqueladas según el modelo clásico-degradado. Cosa que explica **el antiacademicismo visceral compartido por todos los artistas vanguar-distas** de principios del siglo XX[7].

Y junto a las academias sobrevivió también el modelo de formarse en el taller de algún artista consagrado. Vía, por cierto, que no solía provocar la animadversión desencadenada por las academias. Sirvan como testimonio de ello los casos de MATISSE, MIRÓ y KLEE, que en reiteradas ocasiones manifestaron su satisfacción y agradecimiento por la formación recibida de sus maestros (MOREAU, en el caso de MATISSE, GALÍ, en el de MIRÓ y KNIR y STUCK en el caso de KLEE)[8].

---

[7] Como botón de muestra de la extremo rechazo por parte de los artistas vanguardistas de la formación impartida por las academias sirvan las siguientes palabras de KANDINSKY: "La academia es el medio más seguro de dar el golpe de gracia al genio infantil (...) Llega incluso a obstaculizar más o menos un talento sin igual y muy poderoso. Por lo que a los dones menos brillantes se refiere, perecen por centenares. Un hombre medianamente dotado que ha recibido una formación académica puede caracterizarse como un individuo que ha asimilado la práctica pero que se ha vuelto sordo a la resonancia interior. Hará dibujos "correctos", pero sin vida" (KANDINSKY (1912, b), p. 29).

[8] Ver, MATISSE (1972) y KLEE (1957). En el caso de MIRÓ ver, por ejemplo, el catálogo editado por la Fundació Miró con motivo de la exposición: *Joan Miró. 1893-*

2. 1. 2. LA EDUCACIÓN PARA LA MÍMESIS SEGÚN RUSKIN[9]

Como acabamos de ver, en el seno del paradigma de la mímesis la educación puede transitar por los derroteros de la estereotipia y de la desvitalización artística.

Pero, tal como insinuábamos hace un momento, puede deambular por otros senderos menos degradados. Esto es lo que acontecía, como decíamos, en los talleres de ciertos artistas. En ellos la mímesis podía mantenerse próxima a lo sustantivo del arte, en razón de la vía ejemplar desplegada por el propio artista, convertido en guía, supervisor y garante de que tal cosa iba a suceder.

El artista, a través del contacto continuado con sus discípulos, podía transmitirles muchos de sus conocimientos, e, incluso, imbuirles gran parte de su mundo vivencial.

La educación en el taller podía instalarse en las antípodas del estéril academicismo. Ello explica porque algunas academias del siglo XIX, que tomaron conciencia del problema, facilitaron a sus profesores espacios apropiados para que instalasen en ellos sus propios talleres (PEVSNER (1940)).

Pero no vamos a hablar de todo ello ahora. Lo que nos importa es entrar en contacto directo con modos formativos basados en la relación personalizada entre alumnos y profesores.

RUSKIN puede ayudarnos. Escribió un libro a mitades del siglo pasado, que tituló *Las técnicas del dibujo*[10], dedicado a explicar su metodología didáctica -metodología que él había consolidado tras su extensa labor como artista-enseñante-.

El libro está redactado a modo de cartas dirigidas a posibles alumnos que sin posibilidad de acudir a su taller, optasen por seguir un periplo autoformativo, ayudado por los ejercicios y recomendaciones expuestas por RUSKIN en las sucesivas cartas del libro.

En un tono afable, sumamente didáctico, y coloquial, va guiando al alumno. Y acompaña los ejercicios con muestras gráficas.

¿Qué nos interesa destacar?

1993.

[9] ... nota biografica ... pensador, ... artista, ... educador.... siglo XIX ...

[10] RUSKIN, J. (1857): *Les tècniques del dibuix*. Barcelona: Laertes, 1983.

Tres cosas: por una parte, la sabiduría formativa que empapa la mayoría de los ejercicios. Por otra, el que se vinculen casi siempre a **ejemplos extraídos de las obras de los artistas cumbre** de la galaxia mimética (LEONARDO, MIGUEL ÁNGEL, RAFAEL, DURERO, REMBRANDT, ...). Y finalmente, el hecho de que vitalice el libro a través de su filosofía personal sobre la existencia.

RUSKIN da testimonio de que puede significar una educación personalizada en la que el maestro se entrega en cuerpo y alma a la formación del discípulo. Por ello, seguramente, el libro alcanzó de inmediato un inusitado éxito.

De los tres aspectos que hemos subrayado, nos interesa prestar especial atención al primero: el referido a la sabiduría formativa.

Expliquemos algunos ejercicios propuestos por el libro[11].

Ejercicio A: "consigue, pues, un libro de botánica de precio económico que tenga láminas con esquemas de hojas y flores (...) Copia cualquiera de lo dibujos más simples, primero con un lápiz de mina blanda, siguiéndolo con los ojos, de la manera más minuciosa posible. Si crees que está desproporcionado, **bórralo y corrígelo, siempre con la vista, hasta que creas que ya está bien. Cuando lo tengas en la cabeza, pon papel de calco sobre el libro;** cálcalo y pon luego el calco sobre tu dibujo. Ahora que ya sabes cuales son tus errores, arréglalo pacientemente, hasta que quede tan fiel al original como sea posible" (p. 26).

Ejercicio B: "Elige un árbol que te parezca bonito, que casi no tenga hojas, y que puedas verlo perfilado sobre el cielo (...) No ha de haber mucha intensidad de luz (...) Verás como todas las ramas del árbol parecen oscuras sobre el fondo del cielo. Considéralas como si fueran ríos oscuros que se han de dibujar sobre un mapa con precisión absoluta, sin preocuparte lo más mínimo la redondez de los tronco. (...) Después corrígelos y altera su forma hasta que cada rama sea exacta. (...) **Mira los espacios blancos entre ellas tan escrupulosamente como si fuesen fincas que tienes que inspeccionar para hacer mapas** (...) No te preocupes de las ramas pequeñas, que aparecen como una red confusa o como una neblina: déjalos estar, dibuja sólo las ramas más importantes (...) Cuando hayas conseguido hacerlas lo mejor posible (...) coge una pluma y traza el perfil de todas las ramas (...) teniendo cuidado, lo máximo que puedas, de hacer las rayas por encima del borde (...) para no hacer las ramas más gruesas" (pág. 35).

---

[11] Las letras A, B y C, que encabezan cada ejercicio no indican que en el libro se sucedan unos a otros en forma lineal, pues son una simple muestra aleatoria de los numerosos ejercicios que en él se proponen.

Ejercicio C: "A pesar de todos los modelos de dibujos que tengas, probablemente te sientas confuso con los escorzos de las hojas (...) A fin de tener una noción clara del objeto que has de dibujar, coge una hoja larga, aguántala con la punta girada hacia ti, y tan plana como sea posible, de manera que sólo veas de ella su delgadez, como si quisieses saber qué grueso tiene; y dibújale el perfil. Luego, la vas girando hacia ti y observa como aumenta gradualmente hasta llegar a su medida real en el momento en que esté derecha delante de ti. Déjala en tres o cuatro posiciones diferentes entre estas dos posiciones extremas, con sus nervaduras, tal como aparecen en cada posición, y en seguida te darás cuenta de como es en realidad.

Dibuja primero tres o cuatro de las hojas, después grupos de hojas más grandes y practica de esta manera, grupos cada vez más complicados (...) hasta que domines las posiciones más difíciles" (p. 64)

(...) "Cuando has hecho unas cuantas ramas (...), coge uno de los dibujos que tengas acabados y ponlo primero a una distancia de unos noventa centímetros, después a un metro y medio, y finalmente a dos metros. Observa como los tallos y las hojas más delgadas desaparecen dejando nada más una vaga y ligera oscuridad allí donde estaban. Haz un estudio del efecto de cada una de las distancias" (p. 67).

Basten estos ejemplos. A través de ellos, y otros ejercicios de parecidas hechuras, RUSKIN va **conduciendo a sus alumnos hacia el descubrimiento de procedimientos y estrategias** para conseguir que la mímesis sea fidedigna y artística. Y mientras despliegan estas actividades consigue, además, que se consoliden ciertas **capacidades** que son indispensables para el éxito de la mimesis.

Pero, más allá de los ejercicios en pos de la fidelidad, RUSKIN introduce otros, que sin renunciar a ella, apuntan a dar vida a las obras.

Respecto a este particular, son especialmente interesantes sus explicaciones sobre cómo **dibujar reflejando en la obra las líneas de fuerza de la naturaleza y los procesos dinámicos que la afectan con el transcurrir del tiempo.**

Para dibujar las ramas de un pino no basta con observar con el "ojo inocente" del que sólo capta la imagen retiniana, sino que debe reflejarse en el dibujo las leyes internas del crecimiento de las ramas. Así, por ejemplo, si se plasma una que nace perpendicularmente a un tronco, podrá observarse, con toda seguridad, que el primer tramo de la rama tiene una orientación que luego cambia en función de que durante el crecimiento se orientó en busca del máximo nivel de luz

posible. Puede que se encorve de manera pronunciada para luego ascender, una vez conseguida la luz necesaria, en dirección vertical.

Esto significa que **dibujar la naturaleza implica ir mucho más allá de lo visible. Hay que descubrir las leyes del crecimiento, las leyes estructurales, las leyes subyacentes, el sustrato que conforma la superficie que presentan externamente las cosas. Y conseguir que queden reflejadas en el dibujo.**

Además, hay que superponer a todo ello las **leyes formales propias del arte.** Las leyes usadas por LEONARDO, DURERO, REMBRANDT, ..., para regular los trazos plasmados en sus dibujos o grabados; las leyes compositivas que usaron; las leyes estilísticas. Por eso es tan importante trabajar en compañía de los grandes artistas. Por eso es necesario que los alumnos que siguen su manual de dibujo adquieran ilustraciones y libros que permitan observar con cierta minuciosidad las obras de éstos.

Esta es la razón que lleva a RUSKIN a dedicar un amplio apartado a dar algunas referencias bibliográficas a fin de facilitar el que los alumnos puedan tener en su caso muestras ejemplares de alto nivel.

Y junto a todo ello, instala toda una **filosofía de la existencia.**

Filosofía que en el caso de RUSKIN conduce a **la sacralización de la naturaleza y de las relaciones del hombre con ésta. Lo cual repercute en el hecho de mirarla de otra manera. En el hecho de intentar ver lo invisible;** convirtiendo las obras en microcosmos sacralizados por la mediación de la belleza.

2. 1. 3. EL ENFOQUE PROCESUAL DE BETTY EDWARDS

En la segunda mitad del siglo pasado, el libro de RUSKIN era una *rara avis.* La mayoría de los libros de enseñanza del arte, es decir, de enseñanza del dibujo (que era el vehículo casi exclusivo de tal enseñanza), se olvidaban del trasfondo artístico-cultural. Tal como indica EISNER (1972), **formaban a través de series sistemáticas de ejercicios orientados al simple aprendizaje de las destrezas que se consideraban necesarias para dominar el dibujo mimético.**

EISNER, asocia el tipo de ejercicios que proponían al marco educativo del **conductismo,** pues su diseño era, como es en éste, atomista y asociacionista. Se aprendían, paso a paso, destrezas

puntuales que una vez conectadas unas con otras, conferían las habilidades demandadas por el dibujo naturalista.

FOWLE, MINIFIE y SMITH son autores destacados de este enfoque[12]. Un enfoque, por cierto, especialmente apropiado para satisfacer, en la segunda mitad del siglo pasado, uno de los objetivos de la enseñanza del dibujo: formar artesanos y diseñadores capaces de contribuir a mejorar el formato de los productos manufacturados.

Pero, dejando tiempos ya tan lejanos, y situándonos en nuestra época, hay que decir que siguen abundando los libros de enseñanza del dibujo que están concebidos de manera pareja a los de FOWLE, MINIFIE y SMITH: secuencias de actividades graduadas que aproximan, paso a paso, a un buen nivel en dibujo mimético.

Diversas editoriales tienen clara conciencia de que existe una ampia demanda social, orientada al aprendizaje del dibujo naturalista[13]. En consecuencia, aprovechan esta circunstancia. Pero hay que decir que, como la mayoría de los libros didácticos que les antecedieron, los que ahora se divulgan, transitan por sendas ajenas al mundo del arte.

De todas maneras, todos estos libros dan testimonio de que la enseñanza del dibujo mimético cuenta con un corpus de conocimiento experiencial sumamente amplio, que permite conducir a los alumnos, que persistan en realizar los múltiples ejercicios prescritos, a alcanzar notables progresos.

El libro de Betty EDWARDS *Aprender a dibujar*[14], es un claro ejemplo del nivel de sofisticación alcanzado a la hora de fijar actividades de enseñanza sumamente pensadas y avaladas por la práctica. Pero, además, tiene una peculiar característica que le diferencia de los demás. Pretende fundamentar los ejercicios propuestos en una teoría psicológica que le parece resolver todos los problemas inherentes a la mímesis. Se trata de la teoría de la **especialización funcional de los hemisferios del cerebro humano**. A partir de los trabajos de SPERRY (1968) y LEVY (1968), defiende que el dibujo mimético depende casi exclusivamente del trabajo holista desplegado por **el hemisferio**

---

[12] Ver EISNER, E. W. (1972): *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós, 1995.

[13] Ver, por ejemplo, los libros de dibujo de las editoriales Parramón, Blume y CEAC. O los libros de SIMPSON (1993), ALBERT y WOLF (1996), PALMER (1993) y HULTON-JAMIESON (1986).

[14] EDWARDS, B. (1979): *Aprender a dibujar.* Madrid: Blume, 1984.

derecho, y que el hemisferio izquierdo, especializado en lo analitico-secuencial, lo conceptual y lo verbal, sólo contribuye, básicamente, a entorpecer los procesos miméticos.

Lo curioso del caso es que EDWARDS parece convencida de que este soporte teórico orienta todas las actividades que propone, cuando un mínimo análisis de ellas, hace patente que la mayoría exigen operaciones mentales que cabe atribuir, a tenor de la teoría de SPERRY, a ambos hemisferios.

Pero al margen del cientifismo que empaña la obra, lo cierto es que las actividades tienen un alto interés en sí mismas, y dejan patente, tal como sucedía también con algunas de las propuestas por RUSKIN, que se puede enseñar a dibujar siguiendo un **planteamiento procesual.**

Veamos dos de las actividades.

Actividad A:

1. Visualice con la mente un rompecabezas ordenado de seis a ocho piezas. Una vez juntas, las piezas formarían un dibujo de un bote de vela en un lago. Imagine que la forma de las piezas coincide con las formas representadas en el dibujo: una pieza blanca es la vela, otra pieza es el bote, etc. Puede imaginar el resto de las piezas como mejor le parezca: nubes, embarcaderos, etc.

2. Junte ahora las piezas en su imaginación. Vea como dos bordes se unen para formar una sola línea (las piezas del puzzle están perfectamente cortadas). Estos bordes compartidos forman líneas de contorno. Todas las piezas, que representan espacios (aire y agua) y formas (vela, bote, tierra) encajan para formar la imagen total.

3. Mire hora su propia mano, cerrando un ojo para aplanar la imagen (al cerrar un ojo se suprime la percepción de la profundidad, debida a la visión binocular). Piense en su mano y en el aire que le rodea como piezas de un puzzle. Los dedos comparten bordes con el aire entre ellos. Cada uña comparte un borde con la carne que la rodea. Toda la imagen, compuesta por formas y espacios, descompuesta en piezas como un rompecabezas.

4. Dirija ahora la vista a uno cualquiera de los bordes de su mano. Imagine que está dibujándolo como una línea sobre el papel. Al recorrer con los ojos la línea, lentamente, imagine que puede ver al mismo tiempo la línea dibujada, como si dispusiera de algún aparato mágico de control" (pp. 83-84).

Nótese como la actividad conduce a practicar procesos mentales encaminados a construir en la mente una línea imaginada que equivalga al borde *real* presentado por el modelo a dibujar, y que sirva de referente para trazar otra de idéntica sobre la hoja de papel.

En una primera fase se trata de crear un modelo auxiliar, el del puzzle, que permita precisar el tipo de actividad mental a desplegar. Luego, cuando ya está perfectamente definida (imaginar una línea análoga a la del contorno de la mano, pero que esté desprendida de ésta y del entorno que la envuelve), se trata de realizar otra actividad mental: **construir la línea imaginaria del contorno a base de desplazar lentamente la mirada a lo largo del borde de la mano.**

Actividad B:

"Antes de empezar lea todas las instrucciones.

1. (...) Sujete el papel con cinta adhesiva, para que no se mueva. Va usted a dibujar otra vez su propia mano. Colóquela en una posición complicada: dedos cruzados, crispados, torcidos. Una posición complicada es mejor para nuestros propósitos que la mano plana y abierta, porque **el hemisferio derecho parece preferir la complejidad.**

3. Una vez empiece a dibujar, asegúrese de no mover ni la posición de la mano ni la cabeza (...) Adopte una sola posición y manténgala. (...)

4. Mire fijamente la mano antes de empezar. Esto sirve para **preparar el cambio al modo-D de procesamiento** -el propio del hemisferio derecho-. **Imagine una línea vertical y otra horizontal** junto a su mano. Observe la relación de un ángulo de la mano con la vertical o la horizontal. Mire entonces el papel e imagine el ángulo como si estuviera dibujado. Encuentre un **espacio entre los dedos.** Mire este espacio hasta que vea el borde donde el aire se junta con el dedo. Trate de sentir en su mente el **cambio cognitivo al modo-D de procesamiento.**

5. Fije la vista en un punto del contorno. Compruebe el **ángulo con la vertical o la horizontal.** Al recorrer lentamente el contorno con lo ojos, el lápiz va dibujando el contorno al mismo tiempo. Muévase de un contorno al adyacente. No dibuje un contorno completo, trate de dibujar las formas interiores. (...) **el lápiz registrará todos los bordes, notando cada ligero cambio de dirección y cada ondulación.** Este es un proceso sin palabras. **No hable consigo mismo. No nombre las partes al dibujar.** Está usted trabajando exclusivamente con **información visual**; las palabras no le ayudarán. **No es necesario tratar de explicar nada lógicamente,** porque toda la información visual está ahí, delante de los ojos. Concéntrese en lo que ve, apreciando sin palabras las **relaciones de longitud** entre unas partes y otras, que **ángulos** son más o menos pronunciados que otros, y donde parecen surgir los contornos de las líneas ya dibujadas.

6. No mire el papel más que para localizar puntos o comprobar relaciones. Aproximadamente el **noventa por ciento del tiempo hay que tener los ojos enfocados en la mano** (...).

7. Cuando llegue usted a las u-ñ-a-s (pero recuerde que no estamos nombrando las cosas) dibujelas formas alrededor de ellas, no las uñas mismas. De este modo *evitará el empleo de símbolos acarreados desde la infancia* (...).

8. Finalmente, recuerde que todo lo que necesita saber de la mano para dibujarla está justo ante sus ojos. Su tarea consiste simplemente en registrar las percepciones en forma de trazos. Para hacer esto no necesita pensar; sólo tiene que sentir, observar y registrar lo que ve, y por ello el dibujo le parecerá fácil, se sentirá confiado, relajado y comprometido, fascinado por el modo en que se combinan las partes, como en un rompecabezas perfectamente encajado.

Empiece ya a dibujar" (pp. 90-92).

La actividad se comenta sola. Destaquemos como **para crear el modo-D de procesamiento debe suprimirse el uso del lenguaje y cualquier otra simbolización aprendida en la infancia.** Ello significa que al mirar la mano, y sus detalles, **debe suspenderse cualquier tarea de identificación simbólica.** No interesa dar nombre a las cosas, no interesa conceptualizar las formas, no interesa analizar las formas usando otras de auxiliares de estructura más simple. Si al mirar una de las uñas a dibujar acude a la mente la palabra "alargada", y/o simultáneamente se analiza su contorno como si se ajustara globalmente a la forma, pongamos por caso, de un ovalo, el dibujo a realizar quedará seguramente deformado por la incidencia de estos dos símbolos (el verbal y el figural). Naturalmente, si el dibujante mientras dibuja acepta la intervención de sus pensamientos espontáneos, aparecerán este tipo de símbolos, con la consecuencia previsible: contaminarán el dibujo. Luego, lo mejor, es suspender cualquier tipo de pensamiento consciente.

Por otro lado, parece que la simple suspensión del pensamiento no basta para garantizar el éxito total. La creación de unos **ejes imaginarios auxiliares, uno vertical y otro horizontal,** permiten ajustar la arientación que van tomando en la lámina las líneas trazadas.

Otro aspecto a tener en cuenta es el referido al **calculo de distancias** y el establecimiento de **comparaciones entre los diversos segmentos lineales dibujados.** Cosa que en este ejercicio se hace a simple golpe de vista.

Lo endeble del planteamiento teórico de EDWARDS estriba en no darse cuenta de que en realidad las tareas que impone no pueden

resolverse mediante la simple estrategia de suprimir el pensamiento. Pues es evidente que imaginar ejes verticales y horizontales, y usarlos como elementos guía para realizar análisis de ángulos de desviación de los encorvados del contorno de la mano, así como el realizar cálculos de distancias y comparaciones de longitud entre diversos segmentos de este contorno, exige la activación de complejos procesos de pensamiento.

EDWARDS se queda en la simple identificación del tipo de procesos mentales que hay que evitar, pero no dice casi nada del tipo de pensamiento que es necesario desplegar. Reduce éste a una simple alusión al modo-D de procesamiento (el propio de hemisferio derecho).

Obviamente, aun en el supuesto de que fuese cierto que para dibujar según un enfoque naturalista bastase con la activación aislada de este hemisferio, no estaría de más descubrir los procesos mentales realmente implicados en la tarea. Aludir exclusivamente a los que hay que evitar no significa otra cosa que confesar que se ignora como se las apaña la mente.

A nuestro parecer, es lógico pensar, que el procesamiento exigido es, fundamentalmente, de tipo representacional-icónico, y que, si bien es cierto que cierta manera de usar símbolos verbales o figurales (icónicos) puede entorpecer el rendimiento, éstos mismos símbolos usados de otra manera, u otros de distintos, pueden contribuir a lo contrario: al éxito.

Sea como fuere, el caso es que EDWARDS presenta una colección de ejercicios que permiten notables progresos en cuanto a la capacidad de reproducir fielmente modelos extraídos de la realidad.

Otra cosa bien distinta es garantizar que esta fidelidad merezca ser calificada de artística. Cosa del todo improbable a partir de textos como los de ella, y similares, pues las actividades propuestas no son en ningún momento conectadas, contrariamente a lo que sucedía con RUSKIN, a los modos de producción propios del arte.

La fidelidad es la única meta: la mímesis por la mímesis.

Simple adiestramiento que, según EDWARDS, puede alcanzar, tras sólo nueve lecciones, cualquier persona que realice con fidelidad los ejercicios propuestos.

2. 1. 4. *JUEGOS DE ARTE* MIMÉTICOS Y ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Hemos tenido ocasión de comprobar que una cosa es producir arte mimético y otra realizar actividades educativas de orden mimético.

Éste es un tema de crucial importancia en el ámbito de la educación artística: no todos los procesos educativos, teóricamente encaminados a potenciar la expresividad de orden artística, cumplen su cometido. Antes al contrario, muchos de ellos, por muy interesantes que puedan ser por sí mismos, e incluso, por muy eficientes que sean respecto a los progresos que consiguen con los alumnos, puede que ni siquiera deambulen por los aledaños del arte.

Por esto, insistimos, nos parece señera la figura de RUSKIN.

Hay que unir, como él hizo, sabiduría didáctica con sabiduría artística.

En cualquier caso, aun en el supuesto de que cierta metodología se autodefina como preparatoria de lo que pueda venir luego en calidad de auténtica formación artística, no estará de más que sus planteamientos no conduzcan a consolidar aprendizajes que luego van a entorpecer el segundo paso anunciado.

Si el arte tiene que ver con la expresión, con la manifestación de sentimientos, emociones y vivencias, quizás sea de interés que éstas estén siempre presentes. Si el arte apunta a lo sustantivo y a lo trascendente, puede que valga la pena que estas características asomen desde un principio en las actividades.

La propia mano puede ser, siguiendo actividades como las propuestas por EDWARDS, un buen modelo para ejercitarse figuralmente, pero ¿por qué no dar a la mano expresividad? ¿Por qué no prefijarle estados anímicos a transmitir? ¿Por qué no convertir una colección básica de manos extraídas de las obras de grandes artistas en modelos de trabajo?

Uno empieza a sospechar que a muchas de las metodologías educativas les ocurre lo mismo a las academias: las corroe el simple hecho de que el arte, el auténtico, se ausente de las actividades de formación.

Y es que, en educación, los sucedáneos no conducen a otra cosa que absurdas parodias de lo que pretenden simular.

En consecuencia, **convendría que los profesores que trabajen los modos miméticos de expresión, fuesen capaces de empaparse de las características de los *juegos de arte* desplegados por los auténticos artistas.** Y que tomasen la decisión de conducir las actividades de formación por sendas que no desdigan de ellas. Es decir, que debieran autoimponerse una exigencia: **los *juegos educativos* desplegados no deben en ningún caso desvirtuar la naturaleza de los *juegos de arte*.**

2. 2. EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ENFOQUE *LINGÜÍSTICO*

Desde hace décadas resulta difícil encontrar un libro sobre educación de la expresividad plástica que no hable de lenguaje plástico, lenguaje figural, lenguaje artístico o lenguaje de la imagen.

Parece imperar un presupuesto indubitable: **toda forma de expresión obedece a algún código lingüístico de base.**

Y el modelo de referencia de todos los códigos es el lenguaje por antonomasia: el verbal.

En consecuencia, términos como alfabeto, vocabulario y sintaxis, pueblan sin ningún tipo de titubeo las páginas de estos libros.

Naturalmente, tal concepción de los códigos reguladores de la expresión no podía dejar de incidir sobre los planteamientos didácticos.

Veamos algunas muestras.

2. 2. 1. LA ALARGADA SOMBRA DE LA BAUHAUS

El enfoque lingüístico tiene tan larga trayectoria que no resulta difícil encontrar autores del siglo pasado que lo sostienen.

Walter SMITH, por ejemplo, en la segunda mitad de aquel siglo, defendía que **el dibujo tiene, de manera análoga a la escritura, un alfabeto y una gramática.** La línea recta y la curva son su alfabeto, y la forma su gramática (ver EISNER (1972)).

Más próxima a nosotros, la educación impartida en el seno de la BAUHAUS[15] constituye uno de los pilares básicos del enfoque lingüístico; siendo KANDINSKY una de sus figuras punteras.

Conocido es su papel de promotor de la expresividad abstracta. En él, el arte queda vinculado a los procesos de espiritualización. El espíritu se manifiesta a través de él; y a través de él, se expansiona. El arte está preparando el futuro de una humanidad enriquecida, ajena a los planteamientos materialistas que se expandieron a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX.

El enfoque abstracto del arte abre las puertas del futuro permitiendo la emergencia de nuevas vivencias emocionales, no atadas a lo circunstancial cotidiano. Estas nuevas vivencias son las que redimirán en un futuro próximo a la humanidad de la mezquindad materialista.

Éstas son algunas de las tesis fundamentales de KANDINSKY, expuestas en su libro *De lo espiritual en el arte*[16]. Tesis que, como en seguida veremos, están en la base de su análisis del arte como lenguaje.

Las formas y los colores, si se desvinculan de las modalidades que adoptan habitualmente en la realidad, generan vivencias distintas de las cotidianas. Desencadenan vivencias -*sonoridades* emocionales, dice KANDINSKY-, de índole abstracta. Algo del todo semejante a lo que sucede con las *sonoridades* de la música.

La música no requiere mediación alguna para originarlas. Basta su simple audición para que emerjan espontáneamente vivencias emocionales abstractas.

Lo mismo sucede con las formas y colores. Sólo que hay que aprender a escuchar las *sonoridades* potenciales que albergan.

Quede claro, pues, que en KANDINSKY la música se convierte en el referente básico de lo sustantivo del arte.

Tras este preámbulo ya estamos preparados para dar el salto al ámbito del lenguaje.

En el campo de la música, se cuenta con un *lenguaje* que permite su composición y lectura. Cada sonido origina vivencias peculiares, y

---

[15] Ver, por ejemplo:
- WICK (1982): *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, 1988.
- WHITTFORD, F. (1984): *La Bauhaus*. Barcelona: Destino, 1991.

[16] KANDINSKY, V. (1912, a): *De lo espiritual en el arte*. México: Premia, 1989.

sus infinitas combinaciones rítmico-melódicas amplían las posibilidades espirituales a extremos ilimitados.

Las artes plásticas deben construir su lenguaje. Deben descubrir, "científicamente", las relaciones entre el *vocabulario* básico definido por las formas y los colores con sus correspondientes resonancias espirituales.

La tarea principal estriba, en un primer momento, en indagar las correlaciones primarias: las que afectan a las formas elementales, centradas en las categorías: punto, línea y plano. (De ahí el título de otro libro clave de KANDINSKY: *Punto y línea sobre el plano*[17]).

Luego, cuando tras ser exploradas se conozcan las correspondencias entre puntos y sonoridades vivenciales -cosa que implica la indagación de los efectos de múltiples maneras de plasmar un punto[18] -, las correspondencias entre las formas distintas básicas que pueden adoptar las líneas y las respectivas vivencias que desencadenen, y las correspondencias entre las formas primarias (círculo, cuadrado y triángulo) y sus *sonoridades* respectivas, puede indagarse las correlaciones vivenciales desencadenadas por la combinación de ellas. Y más adelante, la indagación se abrirá a composiciones mucho más complejas.

Debe añadirse a todo ello que otra correspondencia básica es la del color. Los colores también tienen sus pertinentes *sonoridades*.

Y teniendo en cuenta que los puntos, las líneas y los planos se presentan siempre bajo la mascara de alguna coloración, es indispensable explorar también las resonancias emocionales desencadenadas por la combinación de ellas con la gama básica de los colores.

Con todo ello se crearán **las bases de una nueva *ciencia* del arte**. La nueva ciencia que prepara la entrada en una nueva época que destacará por su riqueza espiritual.

En la BAUHAUS confluyeron con KANDINSKY otros encumbrados artistas como ITTEN, KLEE, ALBERS, FENINGER,

---

[17] KANDINSKY, V. (1926): *Punto y línea sobre el plano*. México: Premia, 1990.

[18] Puede dibujarse un punto puntual, valga la redundancia, pero un punto puede tener tamaños muy distintos. Además su forma, el perímetro que lo caracterice, puede tener perfiles muy diversos. E igualmente puede ser diversa la forma de plasmarlo.

SCHLEMMER, MOHOLY-NAGY...; la mayoría de ellos tan espiritualistas como KANDINSKY.

Y junto a KANDINSKY crearon algunos de ellos sus propias versiones sobre las correspondencias entre punto, línea, plano, ..., y las vivencias emocionales. No es que todos ellos sintonizaran con la desmedida y visionaria teorización de KANDINSKY, pero sí que comulgaron con la tendencia a identificar una colección de elementos de base (punto, línea, plano, color, textura, ...) que a modo de *vocabulario* pudieran servir como sustrato matriz del lenguaje plástico.

Esto explica, en parte, porque muchas de las obras de arte producidas en el seno de la BAUHAUS tienen cierto *aire de familia* que las caracteriza. Y que lo mismo suceda con los diseños surgidos en sus múltiples talleres (carpintería, tejido, metalurgia, imprenta, ...).

De todas maneras, tras crear las bases teóricas que cimentarían una inminente ciencia del arte, los profesores de la BAUHAUS en ningún momento llegaron a creer que se podría producir arte a base de combinar los elementos constitutivos del lenguaje plástico según reglas sintácticas descubiertas a través de la investigación[19].

Para todos ellos **la intuición siempre tiene la última palabra. No hay vocabularios ni reglas constructivas que garanticen la belleza artística.** Este don sólo corresponde al espíritu.

En última instancia, **la *ciencia* del arte puede ayudar, pero éste sólo puede surgir del espíritu. Emerge de él y a él siempre remite.**

La *ciencia* es sólo un medio auxiliar.

---

[19] Así, por ejemplo, KLEE alertaba a sus alumnos sobre la tentación de producir obras de arte a partir de leyes prefijadas. Esta posibilidad, decía, "ronda las cabezas de asmáticos de pecho estrecho que dan leyes en vez de obras (...) las leyes sólo deben constituir la base para que florezca sobre ellas" (citado por WICK (1982), p. 230).

Y KANDINSKY (1912, b), sobre la posibilidad de producir arte a partir de la aplicación de leyes o reglas prefijadas, decía: " Si conozco las reglas de la carpintería, siempre podré fabricar una mesa. Pero quien conozca las supuestas leyes de la pintura, jamás estará seguro de crear una obra de arte.

Estas reglas, que pronto constituirán la "base fundamental" de la pintura, no son otra cosa que el conocimiento del efecto interior de los diferentes medios y de su combinación. Pero nunca existirán reglas que permitan emplear, en un caso dado, la forma necesaria a tal o cual efecto y combinar los diferentes medios" (p. 26).

Estos posicionamientos de KLEE y KANDINSKY, de hecho, no son ninguna novedad, pues en la teorización sobre el arte siempre han abundado tesis análogas. DIDEROT, por ejemplo, en *Sur le génie* decía: "Las reglas convierten el arte en ruina, y me parece que son más perjudiciales que útiles. Entendámonos, sirven para el hombre ordinario, pero son un engorro para el hombre de genio" (cit. por MARÍ (1989), p. 85).

La sombra de la BAUHAUS es alargada. Su influencia llega hasta nosotros, y con toda probabilidad, continuará.

Sus concepciones sobre el lenguaje plástico han tenido una enorme incidencia sobre el mundo de la educación. Lo cual explica lo dicho a comienzos de esta sección: resulta casi imposible en las últimas décadas encontrar un texto de didáctica de la expresión plástica que no lo atestigüe.

Y últimamente, desde que se ha generalizado la expresión "artes visuales", sigue confirmándose, cuasi unánimemente, tal aceptación, por más que, a nuestro parecer, y el de casi todos los autores que profesan o sintonizan con los **planteamientos semióticos**, la correspondencia entre lenguaje verbal y lenguaje artístico, plástico, o figural, tiene poca entidad.

Pero ésta es cuestión que vamos a orillar, pues ya ha sido tratada en el cap. II. Ahora vamos a proseguir, por un breve espacio de tiempo, con un añadido sobre algunas peculiares versiones relativas a cómo el arte ha sido tratado en educación bajo el supuesto de que funciona como un lenguaje.

2. 2. 2. EL MÉTODO DE ARTHUS-PERRELET[20]

Nos vamos a instalar en el seno del mundo escolar; del mundo escolar correspondiente al nivel de la formación básica.

En la prehistoria de la escuela activa, PESTALOZZI y FRÖBEL, promovieron el aprendizaje del dibujo usando como medio auxiliar un conjunto de figuras geométricas que constituyen el "alfabeto" básico (MASRIERA, 1921[21]). Por más que teóricamente ensalzan la espontaneidad expresiva del niño, acuden a esta estrategia que, si se nos acepta la broma, haría las delicias de CEZANNE. Éste incitaba a analizar la realidad como si en ella se estuviesen reflejando siempre cubos, esferas y conos (ver, por ejemplo, READ (1859), STAGNOS (1981), THOMAS (1971), DE MICHELI (1966)). Pues, sin llegar a tanto, PESTALOZZI y

[20] La exposición de este método puede encontrarse en ARTHUS-PERRELET (1921).

[21] Prólogo del libro *El dibujo al servicio de la educación*, de ARTHUS-PERRELET (1921).

FRÖBEL - y con ellos también HERBART (BOVET, 1921[22])- veían extraordinarias virtudes en las figuras geométricas básicas[23]. En el caso de FRÖBEL incluso a través de ellas se conectaba místicamente con lo sustantivo del Universo.

Pero, al margen de ello, el caso es que muy pronto los niños, en sus escuelas, debían realizar dibujos de aquellos cuerpos geométricos. Seguramente creían que tendrían virtudes tipo *disciplina formal*. Es decir, que es probable que pensasen que su realización contribuiría a potenciar las capacidades necesarias para dibujar correctamente.

ARTHUS-PERRELET (1921) es una autora de principios de siglo que, con un alto grado de concienci, se adhirió a la tesis del lenguaje figural. Y por más que no sepamos si la conectaba al mundo del arte, sí sabemos que la aplicaba al mundo escolar.

Propuso un **método para enseñar a los niños a dibujar, centrado en el aprendizaje de un vocabulario de base, de tipo geométrico**, a partir del cual poder, luego, desplegar infinidad de dibujos.

Por un lado, se estudiaban las figuras geométricas y, por otro, el mundo de las formas lineales. Y a partir de ambas referencias se abría la posibilidad de múltiples construcciones figurales.

Y **todo ello realizado como si de juegos se tratara.**

Pero antes de referirnos a la naturaleza de algunos de los *juegos* propuestos, detengámonos unos instantes en el tratamiento dado a algunas de las formas elementales, que, como sabemos, constituyen parte del "alfabeto" básico.

Los elementos de partida son la recta y la curva. "Con sólo estas dos líneas, vosotros -ARTHUS-PERRELET se dirige a los niños- podéis representar todo lo que se ve en el mundo, y también muchas cosas que no se ven. Y para recordar que tienen gran importancia, se las llama líneas madre" (p. 61).

La línea recta es "rápida y franca, vuela a su objetivo como un tiro incisivo y seguro. Su camino es tan cierto, tan libre de todo accidente,

---

[22] Prefacio a ARTHUS-PERRELET (1921).

[23] Tal como indica MONES (1994) PESTALOZZI otorgaba suma importancia a los ejercicios con líneas simples, ángulos y arcos. Consideraba que a través de ellos los niños aprenden a observar y, además, adquieren mayor pericia técnica con la mano.

de toda sorpresa, que forzosamente una viva impresión de frialdad, de duración y de monotonía, se desprende también de ella" (p. 65).

Sobre la línea horizontal explica:

"La significación menos intelectual de esta línea (...) es la de estabilidad. Es el resultado de la simple observación objetiva de la Naturaleza. El agua inmóvil, como la de un lago o pantano, nos servirá de ejemplo.

La idea de reposo se acerca a nuestro espíritu. De ella se deduce la de muerte y destrucción. La negación es la horizontal; es en este sentido que casi todos los pueblos de la tierra hacen el movimiento de la cabeza que quiere decir: "No".

En fin, es la línea de la serenidad, de la calma moral, y llegamos de este modo al sentido más espiritual de la horizontal" (p. 76).

Y más adelante:

"Haced que su cuerpo todo entero -se refiere al del niño- y su espíritu se saturen al mismo tiempo por las sugestiones de la horizontal, que él se eche, que se abandone al reposo, y que diga: "Estoy extendido en la horizontal, yo he desaparecido y me he borrado, yo reposo, nada me turba, mi espíritu está en calma", etcétera.

Después se levantará, y serán sus brazos los que en un gesto amplio evocarán el sentimiento que acaba de experimentar. "El desierto, el llano, se extienden hasta perderse de vista. Es también el mar inmenso". Por fin, el mismo gesto se repetirá, pero delante del encerado, y esta vez, con la mano armada de tiza, fijará la horizontal de un trazo" (p. 77)

Sobre la línea curva, al referirse a sus posibilidades expresivas, dice en cierto momento:

"Hemos visto que la segunda significación de la curva es la de capacidad: curva del nido que recibe los pajarillos, curva del ala maternal que los protege, curva de las cáscaras que recubren las preciosas almendras y las de los huevos, curvas de los capullos y de las conchas de mar; en todo la curva puede envolver, retener, proteger" (pp. 71-72).

Y luego añade:

"De esta idea de capacidad se conducirá a lo niños a la expresión de amor. ¿Como mamá sostiene a su niñito? Ella se dobla sobre él en una dulce curva, ella lo rodea con sus brazos. El pequeñito se encuentra así tiernamente protegido por todas estas curvas que le envuelven.

La curva de la tristeza procede también de esta idea de capacidad. Nosotros nos doblamos sobre nosotros mismos en las penas. (...) Nos sentimos disminuir nuestra fuerza de resistencia; la tristeza nos debilita y nos deja sin defensa en los peligros que nos rodean; así nosotros sentimos la necesidad de envolvernos, por decirlo así, con nuestro propio cuerpo, de cerrarnos a toda acción externa" (p. 74).

Como ven, ARTHUS-PERRELET es de una claridad meridiana, dejando traslucir en todo instante su filosofía de la vida y de la enseñanza.

El dibujo, como fiel seguidora que es de FRÖBEL, es un puente para unirse al Universo. Y es también un puente para asimilar valores y consolidar vivencias potenciadoras.

Todo elemento figural es simbólico. Y los niños deben conocer cual es su carga simbólica. Y deben aprender a usarla.

En cierta manera su postura guarda un claro paralelismo con la de KANDINSKY, sólo que éste apunta a vivencias menos terrenales que las inducidas por ARTHUS-PERRELET.

Ambas orientaciones guardan entre sí otro paralelismo. Creen que la carga vivencial desencadenada por los componentes básicos del vocabulario figural es de tipo instintivo. Cosa realmente sorprendente en el caso de ARTHUS-PERRELET, si se atiende a las múltiples asociaciones simbólicas, de origen claramente cultural, que asigna a cada uno de los elementos.

En cualquier caso, lo que es meridiano es que el "alfabeto" es usado por ella como instrumento educativo. Y, por descontado, ideológico.

Primero se familiarizan los escolares con él. Luego aprenden a dibujarlo e interpretarlo.

Y después, una vez conocido y una vez practicados muy diversos ejercicios de interiorización, pasan a realizar múltiples **actividades de composición, que conducen a que sean capaces de dibujar cualquier cosa a base de combinar las unidades del alfabeto básico.**

No es el momento ahora de explayarnos con una extensa muestra de sus actividades. Bástenos con poner unos ejemplos de dibujos realizados, según dice la autora, por los niños.

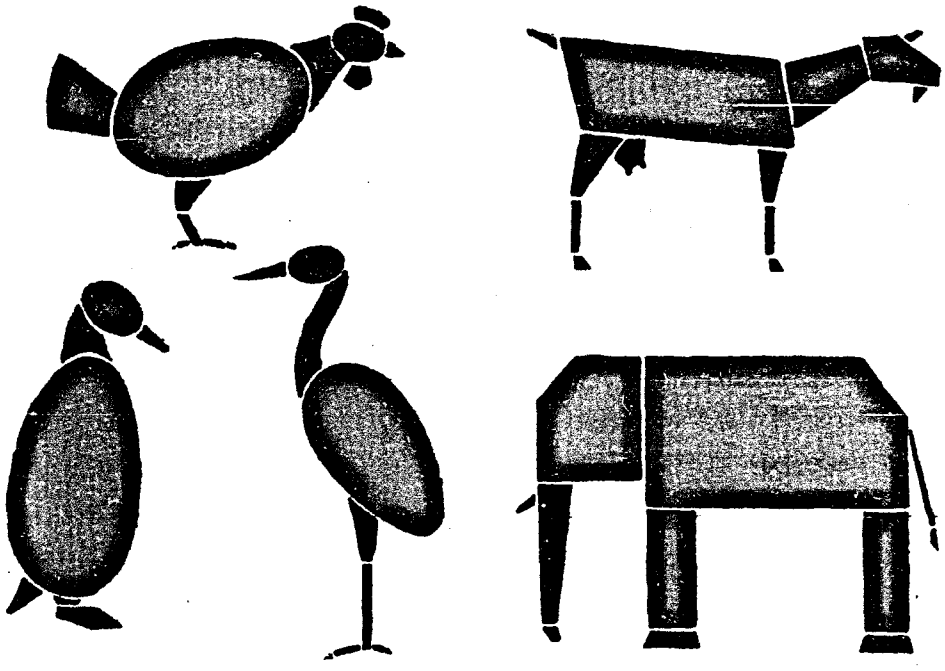

Fig. 38

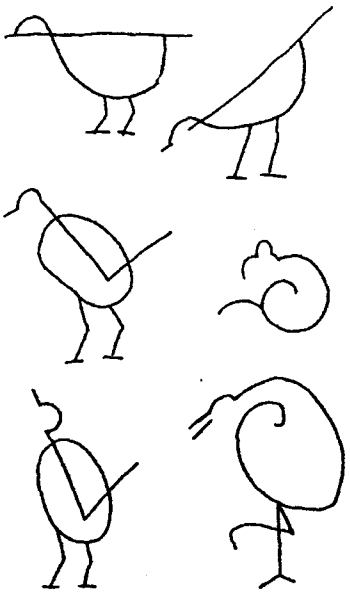

Fig. 39

Obsérvese como algunos de ellos (fig. 38)) han exigido, en primer lugar, un detenido análisis de los referentes a dibujar. Y luego, una vez identificadas las figuras auxiliares a usar, han demandado el necesario esfuerzo compositivo para conseguir que la obra sea reconocible.

Otros (fig. 39)), fueron realizados mediante otra estrategia: descomponer los contornos de los referentes en tramos supersimples, formados con líneas rectas y curvas, que de manera simplificada y estilizada den cuenta de la compleja forma de los referentes reales.

Finalmente, detengámonos en la cuestión que a nosotros más nos interesa: ¿qué pinta el arte en todo ello?

En el proemio del libro, BOVET dice que "la señora ARTHUS-PERRELET es una verdadera artista" (p. 11). Y más adelante añade que "aspira a iniciar en el arte" (p. 15). Pero, luego en el libro es más que improbable encontrar elementos que ratifiquen tales aseveraciones.

KANDINSKY, desplegaba su teorización sobre el vocabulario básico del arte manteniendo un pie en el arte y otro en la ilusión de una humanidad más espiritual. Enseñaba a caballo de dos mundos: el artístico y el *religioso* (en el sentido de espiritualista). Y además, cuando ejercía de profesor, conducía realmente a sus alumnos hacia el mundo del arte. Las obras de éstos así lo atestiguaban (ver, por ejemplo, DROSTE (1991), pp. 66-67)[24].

ARTHUS-PERRELET, en cambio, puede que aspirara, si atendemos a lo dicho por BOVET, a introducir a los niños en el mundo del arte, pero lo cierto es que no se hace patente en ningún momento de su libro, por más que en algunos casos los dibujos de los niños que presenta sean estilizaciones meritorias.

En cuanto a que era una artista ..., mejor que extendamos un tupido velo.

2. 2. 3. EL LENGUAJE COMO ESTRATEGIA DECORATIVISTA

Acabamos de ver como el enfoque lingüístico de la expresión figural se presta a particularísimas orientaciones. Y ello no debe sorprendernos, pues el simple hecho de que en lo lingüístico confluyan estructuras de base y significados que se les adhieren, abre enormemente el abanico de posibilidades.

En ARTHUS-PERRELET existen dos facetas bien contrastadas.

En una, la que inicia su método de dibujo, se crea el alfabeto básico, y mientras se consigue se despliegan muchas actividades de atribución de significaciones a cada uno de los componentes figurales de tal alfabeto. Cosa que facilita la introducción en el proceso de la

[24] Además, en KANDINSKY, la propuesta formalista de analizar las producciones figurales, jamás cae en las rigideces propias de ARTHUS-PERRELET. Así, por ejemplo, el tratamiento que aquel da a la línea, en cuanto unidad de referencia, se abre a infinidad de posibilidades elaborativas, conectables al variopinto panorama del mundodel arte (ver KANDINSKY (1975)).

vertiente educacional, que adquiere un protagonismo prioritario. Encarnándose, sobre todo, en la asunción de valores.

La segunda faceta transcurre por otros derroteros. Cuando el dibujo se orienta a la obtención de configuraciones figurales a base de adicionar los componentes básicos del alfabeto, lo educacional pasa a segundo plano, emergiendo con fuerza lo meramente representacional. **El objetivo estriba simplemente en lograr conjuntos esquemáticos, digamos decorativos o de bella factura, que sean de fácil identificación.**

Pero, además, en su método, aparece un tipo de ejercicio que apunta de pleno hacia esta meta meramente decorativista. Se trata de la actividad de dibujar, usando variados "ritmos", frisos (o series figurales) a base de repetir una esquemática composición de partida. Un tipo de actividad que ARTHUS-PERRELET asocia, dando por primera vez testimonio de que su método quizás tenga algo que ver con el arte, al decorativismo propio de la arquitectura.

Fig. 40

La fig. 40 muestra una lámina hecha por uno de sus alumnos. Adviértase el modo de realizar las series a base, como decíamos hace un momento, de repetir una elemental composición que, por cierto, se elabora partiendo de algún significado previamente fijado: la lluvia en un caso, un personaje con los brazos levantados en otro, las olas contra las rocas, etc.

Pues bien, **los lenguajes figurales *alfabéticos* se prestan, como vemos, a múltiples posibilidades decorativistas.**

Un caso antológico de ésta posibilidad se encarna el la metodología promovida, aún en nuestros días, por C. DIAZ (1986, 1993).

Aunque en ningún momento alude a ARTHUS-PERRELET lo cierto es que sus planteamientos son bastante parecidos. Como ella, habla de *alfabeto* gráfico, y lo analiza, igual que ella, sobre la base de que cada elemento del alfabeto desencadena peculiares vivencias[25]. Y como ella, promueve que este alfabeto suministre las unidades figurales de base sobre las que construir las obras.

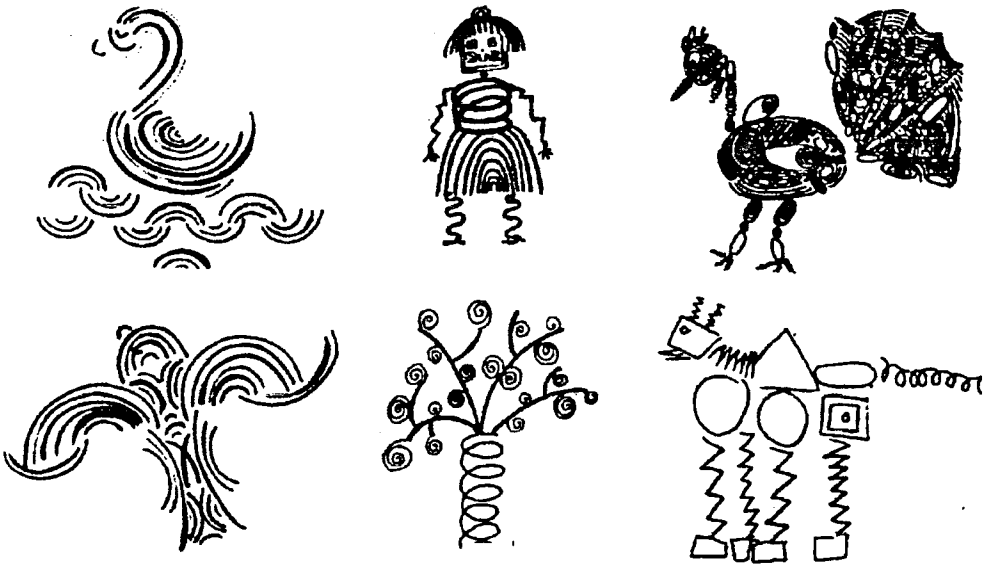

Fig. 41

La fig. 41 muestra unos cuantos dibujos realizados con su método. Nótese como básicamente utiliza dos estrategias: componer la figura a base de adicionar unidades figurales elementales y rellenar el perímetro de las figuras de abigarrados combinados de componentes del vocabulario básico. En ningún momento aparecen en DÍAZ las omnipresentes alusiones a filosofías, cuasi religiosas, sobre la comunión con la Naturaleza características de aquella. Y tampoco hacen acto de presencia al introducir, en la fase inicial del método, los componentes del alfabeto, los ambiciosos, por más que a veces ingenuos y ñoños, contenidos educativo que ARTHUS-PERRELET añadía.

Con todo DIAZ introduce modificaciones substanciales de índole teórica. Sorprendentemente, su método es justificado a través de

[25] Sobre esta correspondencia, hace referencia a las tesis de KANDINSKY (ver, por ejemplo, DIAZ (1993), p. 255).

referencias a amplios marcos teóricos de índole psicológica. En su libro *La creatividad en la Expresión Plástica* (1986) estas referencias se focalizan sobre todo en PIAGET, en los procesos perceptivos y en la psicología centrada en la creatividad (básicamente la anclada en TORRANCE y GUILFORD)[26]. Ampliándose todas ellas, en su último libro (DIAZ, 1993), a la extensísima atención prestada a la psicología cognitivista-procesual.

Pero a pesar de estar arropada por enmarcados teóricos cada vez más sofisticados, las propuestas metodológicas siguen siendo las mismas que hizo DIAZ cuando el sustrato teórico era más bien escaso.

Lo cual nos pone sobre aviso: **no por dar mucho protagonismo a la psicología garantizaremos que las propuestas didácticas sean de alto valor.**

Y es que, a nuestro parecer, existe un error de planteamiento que merece ser aventado. **Si se renuncia a un mínimo anclaje cultural en el mundo del arte, resulta más que improbable que las propuestas didácticas puedan ser tildadas de artísticas.**

A lo más que llegan es a cierto superficial formalismo de índole decorativista.

Lo malo del caso es que este decorativismo cuenta con una amplia aceptación.

Sobre este particular acéptenme una escueta referencia anecdótica. Hace unos años pregunté a educadores de plástica que me indicasen algunas de las escuelas que en Cataluña trabajaban mejor la expresividad plástica. Me señalaron unas pocas, y entre ellas siempre destacaba una: la que voy a identificar con el nombre ficticio de escuela DÉCOR.

Pues bien, las figs. 42 y 43 muestran dos dibujos realizados por sus alumnos.

Como ven, casi puro decorativismo.

Los niños se pasaban horas y horas rellenando sus dibujos de combinados de unidades figurales simples. Quedaban muy *monos*. Tanto que, luego, cuando querían los dirigentes complacer a sus visitantes, siempre les obsequiaban con un cuaderno que contenía una

[26] Ver en las referencias bibliográficas las citas de los libros de estos autores.

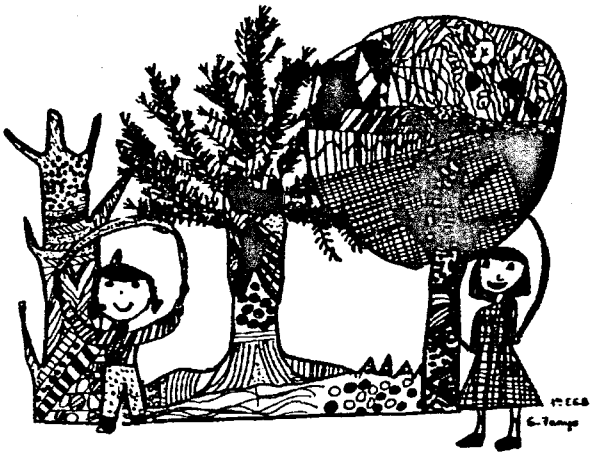

Fig. 42

Fig. 43

colección de algunos de los mejores trabajos. Los presentados en las fig. 42 y 43 están extraídos de uno de ellos.

El problema de fondo de todo ello es, como indicamos líneas atrás, bastante simple. Resulta sospechoso que se promuevan métodos didácticos orientados hacia la educación de la expresividad de tipo artístico que se edifican sobre substratos teóricos que poco o nada tengan que ver con el arte. Ni ARTHUS-PERRELET, ni DIAZ, prestan gran atención a éste. Y por más que se acuda a bellas filosofías sobre la Naturaleza y la existencia, o a enmarcados teóricos de alto copete (caso de DIAZ), extraídos de la psicología, **difícilmente asomará el arte por las aulas si éste no desempeña ningún papel a la hora de crear el marco teórico de partida.**

Antes de terminar, conviene una alusión de interés. Cuando uno ojea los libros de ARTHUS-PERRELET y DIAZ, y los cuadernos de la escuela DÉCOR, nota en seguida que cada uno de ellas instaura una peculiar cultura figural.

Por esta simple razón, se hace evidente que la educación tiene su eficacia. Lo malo es que esta evidencia va acompañada de otra: estas culturas no son de índole artística. Y peor es, aún, el hecho de que sepamos que una vez asimilada una cultura, no resulta fácil

encuadrarse en otra. Lo cual justifica, a nuestro parecer, que podamos decir que estas metodologías son en realidad, respecto al arte, antieducativas. Cosa que no les resta otros posibles méritos que puedan tener.

2. 2. 4. LA EDUCACIÓN DEL LENGUAJE VISUAL SEGÚN LAZOTTI

Como hemos tenido ocasión de comprobar el enfoque lingüístico atraviesa de cabo a rabo nuestro siglo. Pero no siempre lo ha hecho bajo los mismos ropajes.

Recientemente (piénsese, por ejemplo, en Lucia LAZOTTI y en el quehacer del IRRSAE[27]) se ha hermanado con el enfoque semiótico. Y ello le ha dado, aunque a veces sólo aparentemente, un nuevo talante.

Un nuevo talante que en principio, a nosotros que tenemos una especial predilección por la semiótica, nos parece sumamente positivo.

Consecuentemente, cabría pensar que la conjunción de ambos enfoques, el lingüístico y el semiótico, pudiera solventar algunos de nuestros reparos a la mera orientación lingüística.

Pero esto sólo es verdad a medias. Veamos porqué.

LAZOTTI es una autora de especial importancia en este asunto. Su influencia en el área de la educación artística ha sido fundamental entre nosotros a lo largo de estos últimos quince años. Incluso cabría decir que ha creado escuela (piénsese, por ejemplo, en su influencia en la obra de BALADA y JUANOLA (1981) y en su omnipresencia en los textos de actualización científica editados recientemente por el Departament d'Enseñyament de la Generalitat de Catalunya con la intención de potenciar la aplicación de la Reforma Educativa).

Pues bien, el marco teórico por ella definido (LAZOTTI, 1981), descansa en parte sobre una curiosa estrategia: conservar el enfoque lingüístico promocionado por la BAUHAUS, pero presentándolo bajo los ropajes conceptuales propios de la semiótica.

---

[27] IRRSAE (Instituto Regionale per la Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamiento Educativi) del Piemont. Instituto que presta gran atención al enfoque semiótico de los procesos educativos. En nuestro país, y más concretamente en Cataluña, su enfoque teórico-práxico es considerado por las autoridades educativas como pilar básico de la formación de los enseñantes de plástica y educación visual, con vistas a aplicar la reforma educativa. (Ver IRRSAE PIEMONT: *Educación artística*. Vic: Eumo,1994).

Semejante operación, parte de una particular versión de la semiótica: la característica del primer ECO (el ECO, por ejemplo, de *Signo*[28]). **La semiótica que gira en torno a la consideración de los signos como entidades fijas, conformadas por la unión de significantes y significados, integradas en códigos cristalizados, presididos por estrictos sistemas de reglas.**

El segundo ECO, y con él toda la semiótica centrada en la función semiológica (ver el cap. II de este texto, dedicado a la semiótica), se le escapa. E igualmente **se le escapa la semiótica orientada a desentrañar la naturaleza de los signos artísticos y los modos de producción propios del arte.**

Pero bien, al margen de estas consideraciones, el caso es que la red de conceptos semióticos que se incorporan al marco teórico sustentador de la "educación visual" promovida por LAZOTTI, no introduce ninguna modificación a la consideración del punto, la línea, el color, el ritmo, ..., como elementos constitutivos (sígnicos) del lenguaje visual.

Y el tratamiento didáctico que se da a estos componentes elementales del lenguaje visual y a su coordinación mediante reglas sintácticas, pocas modificaciones introduce a las ya habituales.

Lo dicho, **ropajes nuevos sobre odres viejos.**

Por suerte, junto a estos cambios tan poco relevantes, LAZOTTI introduce dos apartados que sí enriquecen considerablemente el enfoque lingüístico patrocinado por la BAUHAUS.

Por un lado cabe destacar la atención que presta al análisis de las funciones propias del lenguaje verbal, según las versiones de JAKOBSON (1981) (función expresiva o emotiva, función referencial o informativa, función connotativa o exhortativa y función poética o estética) y HALLIDAY (1975) (versión de la que toma en consideración las funciones ideativa, interpersonal y textual).

Funciones que abren la prometedora perspectiva -que por cierto casa muy bien con nuestro enfoque de los *juegos de arte*-- de invitar a los escolares a realizar series de obras en las que cada una de ellas ponga énfasis en unas u otras funciones lingüísticas. Funciones que, naturalmente, pueden, y generalmente deben, subordinarse a la función comunicativa (JUANOLA, 1992).

---

[28] ECO, U. (1973): *Signo*. Barcelona: Labor, 1988.

Por otro lado, cabe destacar el papel concedido a la semiótica como marco orientador del análisis de las obras de arte.

Sus propuestas atienden básicamente a la orientación *lectora*, quedando la producción de obras por parte de los alumnos alejada del mundo del arte, pues **se considera que "el mensaje artístico (...) no estimula al alumno a la expresión, sino que le bloquea, por ser un modelo inaccesible y desmoralizador"** (p. 114). (Postura que a tenor de las experiencias desenvueltas en el seno del movimiento de la Educación Artística como Disciplina, que más adelante tomaremos en consideración, pensamos merece ser revisada).

Las obras de arte son, pues, consideradas únicamente como obras a analizar, que obedecen a algún código subyacente.

Código, por cierto, que en el fondo pone en aprietos al enfoque lingüístico al que se adscribe LAZOTTI, puesto que las obras de arte, tal como hemos ilustrado en el primer capítulo, suelen obedecer a códigos particulares generados sobre la marcha al ser construidas por el artista. Lo cual significa que no existe el genérico lenguaje visual que constituye el eje vertebrador de sus propuestas didácticas.

En realidad, **si nuestro enfoque es correcto, el arte no *pivota* en torno a un lenguaje universal que le da unidad, sino que se despliega, según vamos insistiendo, a través de infinidad de *juegos* irreductibles a cualquier intento de descubrir un único sistema subyacente.**

Consecuentemente, el modelo lingüístico-semiótico de LAZOTTI no logra convencernos por más que representa, evidentemente, un progreso respecto a las versiones meramente lingüísticas que le precedieron.

Pensamos que debiera ser abierto a versiones más evolucionadas de la semiótica.

Asimismo, pensamos que el arte puede y debe desempeñar en las aulas un papel mucho más relevante que el que ella le concede.

Y, cómo no, que puede personarse en las aulas a través de los *juegos de arte* desplegados por los artistas. *Juegos*, por cierto, que contraviniendo a LAZOTTI, pueden ser jugados, tal como demuestran los enseñantes adscritos al movimiento de la Educación Artística como Disciplina, por los escolares.

2. 3. EDUCACIÓN CENTRADA EN LA AUTOEXPRESIVIDAD

En educación de la expresividad figural existe otro importante paradigma con tanta, o mayor, raigambre que el anterior. Se trata del **paradigma que entroniza como valor supremo la autoexpresividad**[29]. En el ámbito del arte, tuvimos ocasión de comprobar que tenía su filiación en el movimiento romántico. En el ámbito general de la educación, sucede lo mismo, sólo que con la matización de abarcar los prolegómenos de este movimiento.

2. 3. 1. EL ESPONTANEISMO EXPRESIVO

ROUSSEAU sería uno de sus pilares básicos.

Sus planteamientos tuvieron en seguida resonancia en educación, pero no fue sino en nuestro siglo cuando enraizaron de manera generalizada en el mundo escolar. Primero afectando a la avanzadilla renovadora, a través de figuras como CIZEK (ver, por ejemplo, CABEZAS (1991) y GLOTON (1965)), defensor tanto de la expresión autónoma, espontanea, como de la educación de la expresividad figural mediante el peculiar método de suprimir cualquier método[30], y de DEWEY (1916), con su propuesta de aprender a través de la acción ("learning by doing"), y su desconfianza respecto la posibilidad de que se pueda aprender a partir de las explicaciones de otros y de la imposición de tareas definidas desde el *exterior* del propio educando.

Y tras estas figuras señeras, la gran expansión. Por un lado la que, inspirada en CIZEK supuso la creación de instituciones o centros paraescolares orientados a enriquecer el tiempo de ocio, y por otro, el surgimiento de amplios movimientos de renovación escolar en Estados Unidos, la escuela progresiva, y, en Europa, la Escuela Nueva (ambos movimientos englobables bajo el epígrafe de escuela activa).

El niño se convirtió en el centro básico de referencia. Toda la escuela giraba a su alrededor. Sus peculiaridades psicológicas, sus

---

[29] CLARK, DAY y GREER (1987) subrayan como esta corriente de la educación artística apunta al desarrollo de la autoexpresividad creativa.

[30] CABEZAS (1996) cita una máxima de CIZEC especialmente clarificadora de su enfoque: "No enseñar nada, no aprender nada! ¡Dejar crecer en las propias raíces!" (p. 90).

necesidades, sus intereses pasaron a ocupar el lugar preferente. Y junto a ellas el deseo de convertir la escuela en un ámbito relajado, agradable, lúdico, en el que se aprende, no por asimilación memorística y mecánica, sino a través de la actividad significativa, adaptada a las características evolutivas de los niños.

Naturalmente, en este contexto, la educación de la expresividad figural experimentó, respecto a los métodos tradicionales, centrados sobre todo en la copia mimética, una auténtica revolución copernicana.

El propio niño marcaba el camino a seguir. Su producción espontanea, sin ningún tipo de injerencia externa, se convirtió en el ideal a seguir.

La promoción de la acción espontanea configuradora de los niños sirvió para **entronizar en la escuela la visión romántica de la creatividad.** Esta surgía de manera natural de la propia mente del niño. Todo el poder creativo al que puede llegar el hombre está albergado potencialmente en su mente. Lo único que hay que hacer es crear el contexto adecuado para que este potencial vaya desplegándose con total libertad. Por tanto, dos principios se imponen: **dejar que el niño se exprese libremente y renunciar a cualquier tipo de intervención externa que pudiese contaminar su ilimitado y virginal potencial.**

Lo dicho: ROUSSEAU redivivo.

El llamado "dibujo libre", es decir, sujeto al simple espontaneismo del momento, se enseñoreó del panorama (HERNANDEZ y SANCHO, 1989)[31]. Tal como indica F. HERNANDEZ (1996) esta orientación del dibujo se convirtió en un auténtico dogma.

FREINET elaboró un escueto marco teórico sobre estos lineamientos. Su "método natural" de dibujo (FREINET, 1979) corrobora todo lo dicho. **Se aprende a dibujar como se aprende a andar o hablar: sin la intervención de ningún método específico,** como no sea el "tanteo experimental". Se trata de abrirse simplemente a la vida y dejar que esta vaya orientando su propio camino.

Tanteando, probando, por "ensayo y error", se va construyendo la senda de la vida, y de la expresividad. Es el vitalismo de FREINET.

---

[31] Sobre el movimiento de la autoexpresividad puede ser de interés la conexión que establece HERNANDEZ (1991) entre este movimiento y la corriente del aprendizaje por descubrimiento. Es de suponer que en su versión "descubrimiento autónomo", pues la versión "descubrimiento guiado" casa mal con los postulados del movimiento de la autoexpresividad.

Incluso las técnicas usadas en los diversos ámbitos expresivos deben ser aprendidas sin ningún tipo de injerencia adulta.

Cuando la expresión está presididas por métodos coercitivos (como la copia, por ejemplo) las "obras no tienen alma. Y sin alma que vivifique la técnica, no hay arte ni cultura" (FREINET, 1979, p. 27).

De todas maneras, es importante subrayar que el dibujo en FREINET no se queda en la simple expresividad. Desempeña un crucial papel en los procesos educativos. Desempeña funciones auxiliares en los restantes àmbitos disciplinares. Sirve para ilustrar, narrar, imaginar, suponer. Sirve como instrumento auxiliar de casi todos los campos del aprendizaje.

DECROLY, sintonizando en esto perfectamente con FREINET, le da un papel relevante a la hora de poner en práctica su metodología de los "centros de interés"[32]. Es prácticamente inconcebible el que uno de estos centros pueda ser desplegado sin acudir al dibujo como estrategia elaborativa y comunicativa[33].

A primer golpe de vista pudiera parecer que a través de la consideración del dibujo como instrumento auxiliar, se resquebrajase el principio de no injerencia, pero se solventa tal supuesto diciendo que en ningún caso se presiona al niño sobre el proceso que debe seguir al realizar sus dibujos.

De todas maneras, siendo lo dicho sobre el enfoque activo de la educación correcto en lo fundamental, debemos añadir que no todos los educadores adscritos a este movimiento de amplio espectro comulgaron con la deificación de la expresividad absolutamente libre de cualquier tipo de injerencia externa. MONTESSORI (1984), por ejemplo, no veía con muy buenos ojos el que se abandonase a los niños

---

[32] Metodología, por cierto, que tuvo notable incidencia, al igual que la orientación globalizadora de sus propuestas didácticas, sobre la educación artística promovida por el movimiento progresista que impulsó la reforma educativa llevada a cabo en la Austria de los años 20 (avanzadilla, en aquella época, de la evolución pedagógica en Europa). (Ver, por ejemplo, GIL (1991)).

[33] El libro de DECROLY *La psychologie du dessin. Le developement de l'aptitude graphique* (1912), deja bien clara su postura: "el dibujo en la escuela debe obedecer a dos principios: potenciar la expresividad personal libre y ayudar al desarrollo de los diversos contenidos disciplinares que serán tratados globalmente por medio de los centros de interés".

Una versión más escueta de los planteamientos de DECROLY puede encontrarse en BOSCH y MUSET (1980).

a su simple espontaneidad expresiva, pues tenía en escasa estima a los dibujos realizados por ellos a su aire[34].

Pero al margen, de desviaciones más o menos marcadas del enfoque básicamente aceptado, lo cierto es que el movimiento de la escuela activa, centrado en la autoexpresividad, se convirtió en un referente básico de los sistemas escolares de los países desarrollados, influenciando a todo el orbe educativo.

Y, respecto al específico ámbito de la educación de la expresividad figural, sucedió algo parecido. Libros como los de LOWENFELD (1958), LOWENFELD y BRITTAIN (1970), STERN (1959, 1965, 1967, 1977), DUQUET (1970) y STERN y DUQUET (1968) se erigieron en los pregoneros fundamentales de la autoexpresividad y en orientadores de como encarnar esta filosofía en las aulas escolares y paraescolares.

Total que las décadas que se suceden a lo largo de la segunda mitad de nuestro siglo, hasta las proximidades de nuestros días, se sometieron a sus dictados. Y hoy en día aún siguen teniendo una fuerte incidencia, por más que se están abriendo, como pronto veremos, otros lineamientos teórico-práxicos.

Ahora bien, en paralelo a la generalización de los principios de la escuela activa sucedió que las prácticas escolares fueron modificándose. Al lado de puristas que conservaron los simples marcos de partida decrolyneanos, freinetianos, montessorianos, etc., surgieron prácticas educativas que, al margen de si desvirtuaban o no los principios de base, enraizaron enormemente en el mundo escolar.

Y ello en razón de que la mayoría de los enseñantes, más allá de los escasos desvelos teorizantes que les embargan, suelen estar muy predispuestos a *pescar* actividades que, al margen de sus virtualidades auténticamente formativas, les faciliten su quehacer docente concreto.

---

[34] La siguiente cita es ilustrativa de la postura de MONTESSORI: "Allò que s´anomena dibuix lliure no entra en el meu métode; jo evito les proves inmadures, que cansen inutilment y el dibuixos horripilants en les escoles modernes d´idees avançades ... els nostres infants dibuixen motius ornamentals y figures mot mes clares y harmòniques que aquells estranys gargots de l´anomenat "dibuix lliure", en el qual l´infant es veu obligat a explicar què és el que vol representar amb les seves ratles incomprensibles" (citado por MONES (1994)).

Herbert READ en su libro *Educación por el arte* (1991) también hace referencia al enfoque sobre la educación artística propio de María MONTESSORI, contrario a la autoexpresividad (p. 210).

Están al acecho, simplemente, de procedimientos o actividades de claro diseño y escasas dificultades de aplicación.

Luego, en consecuencia, se expanden por las escuelas diversas recetas para cocinar la expresividad figural.

Ello explica porque tras los libros de culto como los de LOWENFELD y STERN, surgieron otros especialmente sensibles a decirles a los maestros qué hacer y cómo hacerlo.

Entre nosotros tuvo cierta incidencia un libro de GLOTON (1965) en el que, sin desatender lo más mínimo a la creación de un marco teórico perfectamente encuadrable en el movimiento activo, explicaba algunas actividades a desplegar en las aulas. Entre ellas: dibujar retratos y autorretratos, realizar obras colectivas en las que diversos equipos de alumnos se encargan de las diversas áreas a cubrir y la traducción de obras musicales al dibujo y la pintura.

Pues bien, estas propuestas se convirtieron en modelos generalizados que se realizaban ritualmente, y curso tras curso, en muchas de las escuelas que presumían de ser activas. Los maestros proponían las actividades y motivaban de palabra a los niños para que las realizasen en las mejores condiciones mentales posibles. Lo demás correspondía a éstos: observar, pensar, elaborar, ...

Es decir, **la escuela activa, tras su popularización y generalización, consiguió que muchos maestros convirtieran las actividades constructivas y de expresión en mero activismo.**

La autoexpresividad y el "dibujo libre" convertidos en simple rutina.

Y es que cuando hay poco, o nada, que decir, la autoexpresividad, el "dibujo libre", el retrato, el autorretrato, el dibujo musical, ..., y lo que se tercie, son simple y pura vaciedad.

Por esto FREINET insistía en ligar la autoexpresión a la vida: a la vida vivida con plenitud. Al tener y querer decir tantas cosas que la riqueza expresiva quedase inevitablemente garantizada. Y su desarrollo también.

De todas maneras, hay que tener en cuenta que la generalización del activismo no llegó a la total supresión de las prácticas educativas respetuosas con el auténtico marco definido por DEWEY. Por suerte su magisterio sigue aún vigentes en bastantes escuelas.