

1600133855

Universitat de Lleida
Registre General

19 DES. 1997

TESIS DOCTORALE: 7254

S:

MODOS DE PRODUCCIÓN FIGURAL Y EDUCACIÓN

ARTÍSTICA

LOS PRIMEROS PASOS DE UN MODELO DIDÁCTICO

TOMO II



JUAN J. JOVÉ PERES

Departament de
Pedagogia i Psicologia
UdL

Vant i plan
20/9/97

Luego se invitó a las alumnas a realizar un imaginario paisaje urbano inspirado por el mundo figural de KLEE.

La fig. 99 presenta los dibujos realizados.

Sin ningún género de duda, el visionado de obras y el haber sacado algunos apuntes sobre estrategias kleenianas había ejercido su influencia.

- ACTIVIDAD N° 14.- Por la incidencia de uno de los periodos vacacionales, entre la actividad anterior y ésta que vamos a exponer ahora, transcurrieron casi tres semanas.

La actividad propuesta en el reinicio de las clases no enlazó directamente con las arquitecturas fantásticas de KLEE, sino, como se verá en seguida, con otras actividades anteriores. El motivo de esta modificación del curso de las sesiones de trabajo fue debido al descubrimiento durante de las vacaciones de un fallo en la aplicación del programa previamente diseñado. Se nos habían traspapelado una serie de actividades correspondientes al bloque de dibujos filiformes.

Decidimos recuperarlas ahora en el reinicio de las sesiones.

En concreto, la primera actividad de esta serie olvidada entronca con el dibujo del barquero hecho a base de puntos y líneas simple (ver fig. 82, dibujo en la zona superior, y fig. 83).

Tras visionar alguno de los dibujos de dicho barquero realizadas con esta estrategia, presentamos dos dibujos de PICASSO, realizados, también, con líneas simples y puntos. Estos dibujos fueron los de la fig. 100.

Evidentemente dan testimonio de que con puntos y líneas simples se pueden desarrollar dibujos muy distintos de los anteriormente realizados.

Luego se pidió a las alumnas que desarrollasen un dibujo que se ajustase al enfoque de PICASSO. La fig. 101 presenta los dibujos hechos por Esther, Montse y M^a Jesús.

Al comprobar que la semejanza con los dibujos de PICASSO era más bien escasa, invitamos a las alumnas a observar de nuevo y con detenimiento los dos dibujos de éste. Descubrieron que en el primero se veía una dama. Y también una guitarra. El segundo fue interpretado como abstracto.

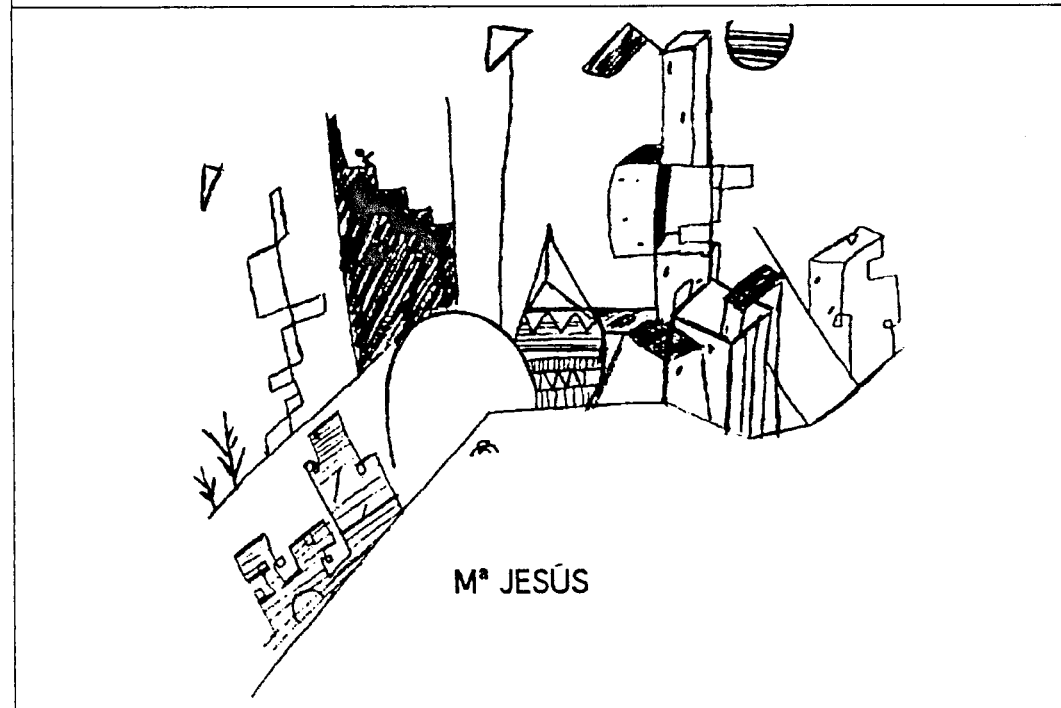
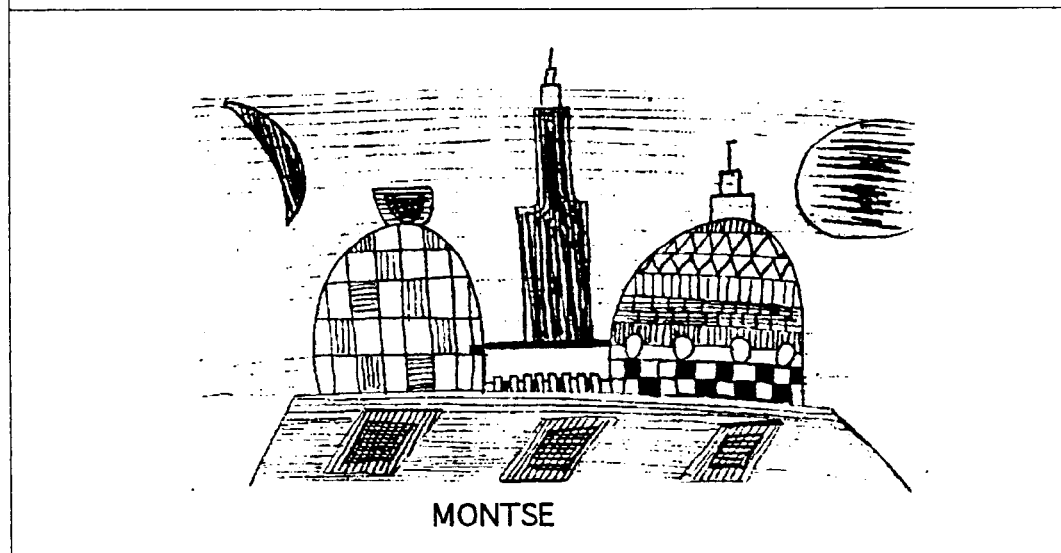
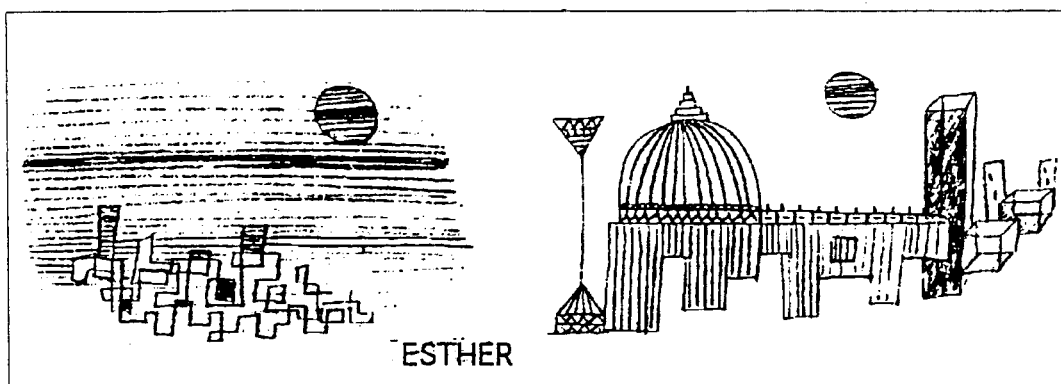


Fig. 99

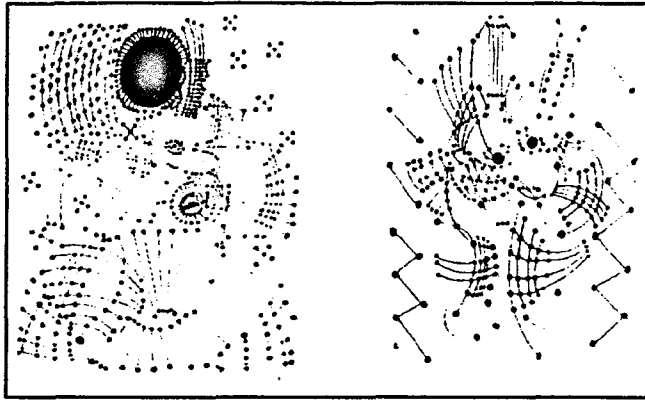


Fig. 100

Luego les comenté que muy probablemente los dibujos de PICASSO habían sido realizados a partir de un cuadro antiguo de tipo realista. El tipo de vestido que se adivina en la dama así lo sugiere.

Les dije que iban a realizar un dibujo análogo al de PICASSO, a partir de un cuadro de GOYA: *La marquesa de Pontejos*, pero introduciendo una modificación: las flores que la marquesa tiene en la mano, debían ser substituidas por una guitarra.

Con ánimo de ayudarlas a que los dibujos fueran de mayor nivel les dije que previamente a la realización del dibujo quizás sería interesante que tomaran unos apuntes sobre las estrategias usadas por PICASSO en sus dibujos.

La fig. 102 muestra los apuntes sacados por Montse.

Además, les enseñé una serie de dibujos que yo mismo había realizado previamente para que mejorasen su comprensión de la naturaleza del *juego* configurador. La fig. 103 reproduce estos dibujos. El a muestra la figura esquemática de una dama en la que algunas zonas han sido *traducidas* al código de línea simples y puntos. Las figuras b, c y d, obedecen enteramente a este código, pero son de un iconismo mayor que las de PICASSO.

La serie de dibujos que ocupa la parte derecha de la lámina (los e, f, g y h) muestran una de las posibles maneras a seguir para cons-

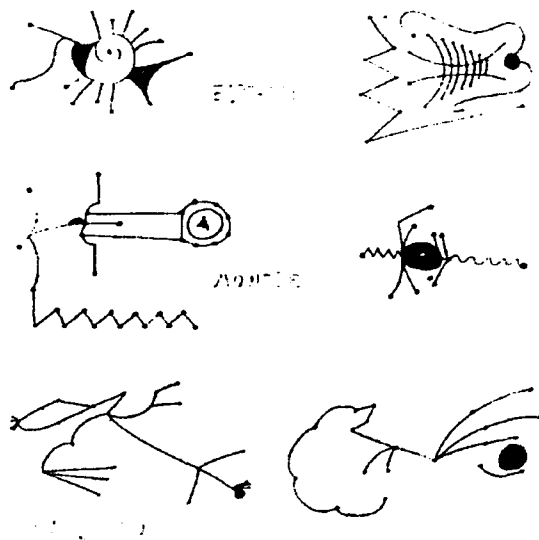


Fig. 101

truir una figura: partir de una configuración de base (por ejemplo un círculo y alguna estructura concéntrica que pueda desempeñar la función de cuello del vestido) y ampliar progresivamente el conjunto, respetando el código que se ha ido instaurando a través de las primeras *jugadas* configuradoras.

Tras estas observaciones e indicaciones, las alumnas realizaron sus propios dibujos (ver fig. 104).

Esther fue la que más se aproximó al modelo de partida. Hizo dos dibujos. Al observar yo el primero, le comenté que la guitarra de PICASSO no estaba hecha

como la suya, pues el conjunto de líneas y puntos que éste usó, no plasman, tal como sí sucede en su dibujo, el perfil típico y estereotipado de las guitarras. Su segundo dibujo evita el iconismo trillado del primero.

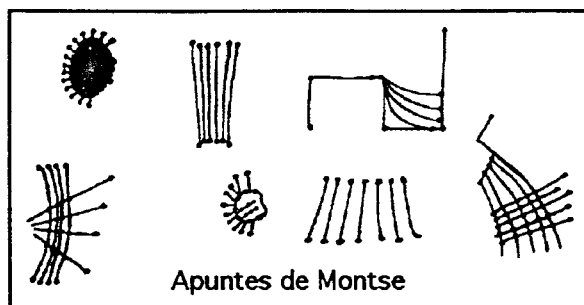


Fig. 102

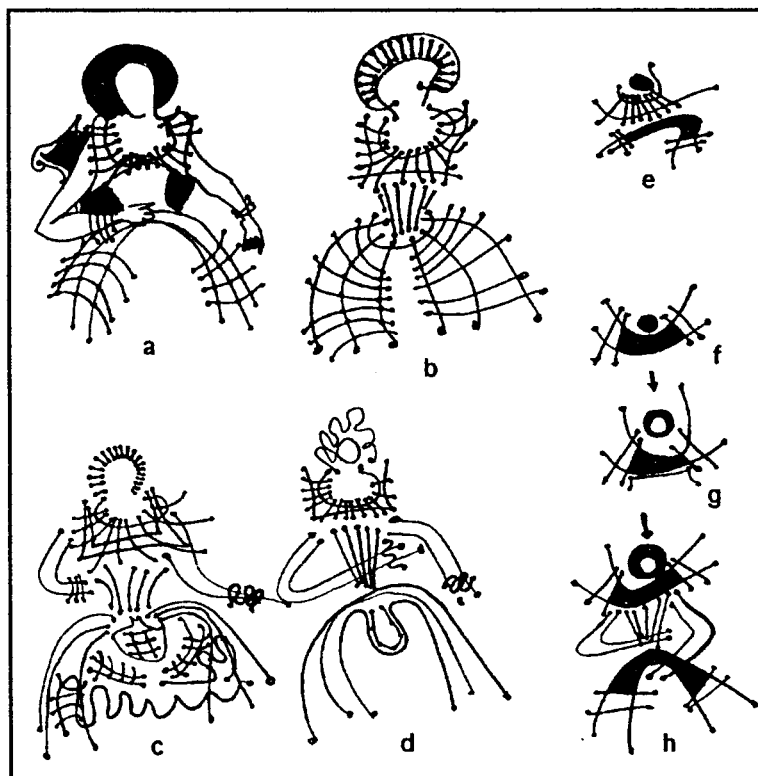


Fig. 103

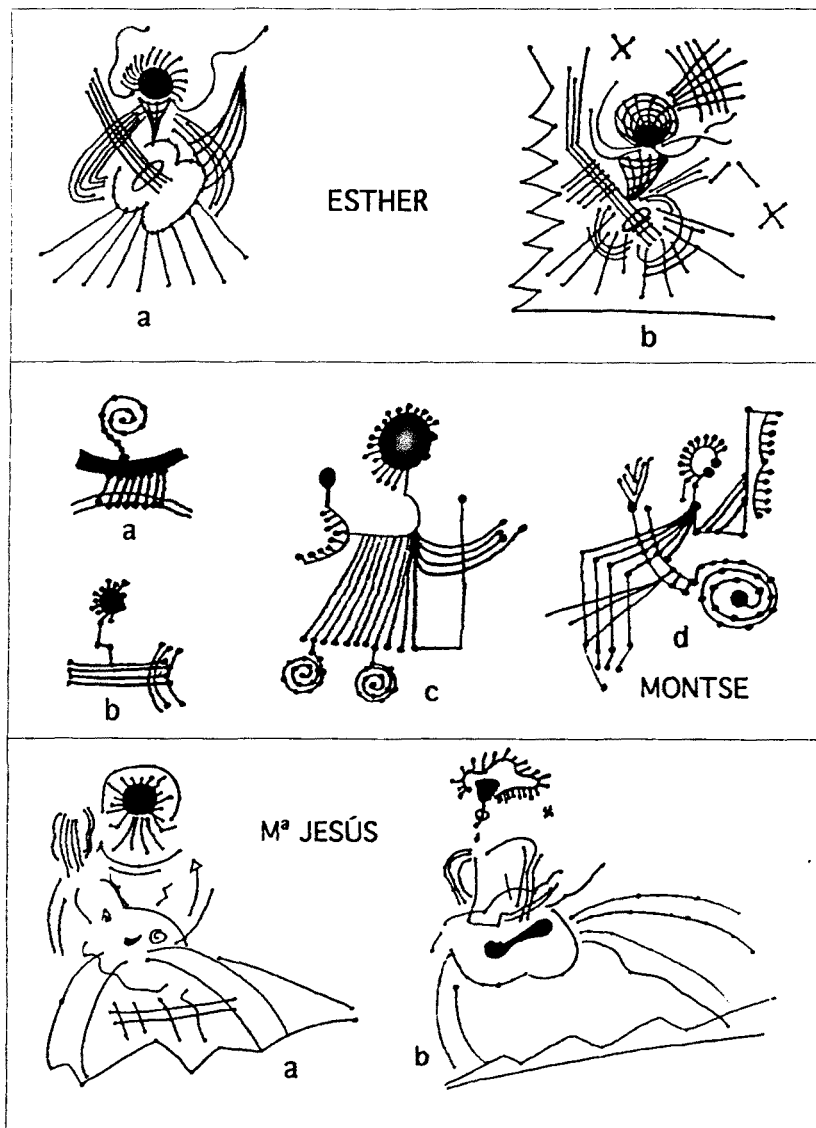


Fig. 104

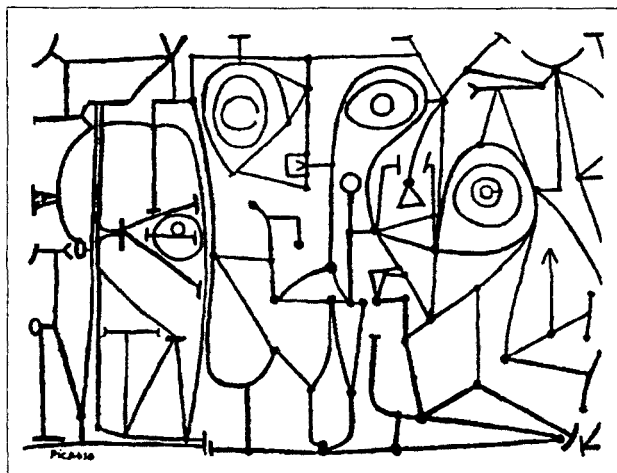


Fig. 105

Montse, en primera instancia, atiende al modelo secuencial que anteriormente les había presentado: partir de una composición escueta de base e ir trabajando a partir de ella. Las fig. a y b son tentativas de crear el núcleo de partida. Las figuras c y d desarrollan el conjunto.

Por su parte, Montse se adhiere a la estrategia más simple: dibujar el perfil lineal de la figura y superponer puntos a las líneas trazadas.

- ACTIVIDAD N° 15.- Con ánimo de ayudar a mejorar su sensibilidad hacia el mero *juego* estético que se establece entre puntos y líneas, planteamos una actividad totalmente abstracta. Partimos de un dibujo de PICASSO (ver la fig. 105) en el que la combinatoria de puntos y líneas simples tiene un papel importante, pero, a su vez, aparecen en la estructura que va tejiendo otros componentes como circunferencias simples, circunferencias concéntricas, arcos, cuadrado y triángulos. Teniendo en mente este dibujo las alumnas realizaron sus propias composiciones (ver lám. 106).

Por su mayor riqueza constructiva destaca el dibujo de Montse.

- ACTIVIDAD N° 16.- Esta actividad fue diseñada con la intención de mostrar que las obras del pasado pueden ser reelaboradas de muy diversas maneras. PICASSO había mostrado en la actividad anterior que esta reelaboración podía ser hecha a base de

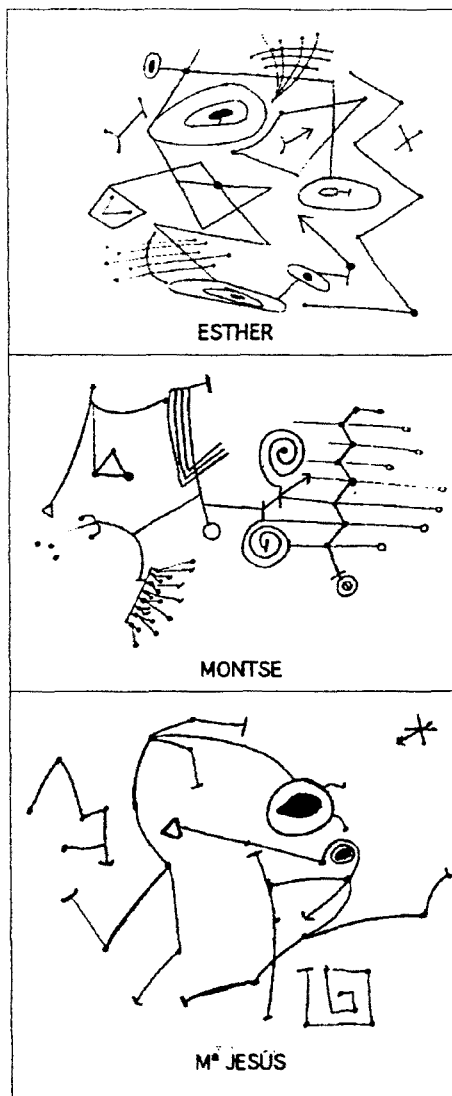


Fig. 106

puntos y líneas simples. Ahora íbamos a usar otro enfoque propio de MIRÓ.

Partimos de un cuadro de éste (fig. 107), inspirado en una obra holandesa del siglo XVII.

La estrategia básica usada por MIRÓ es en principio simple: descompone la figura en partes traducibles a formas globulares. Y trata con suma libertad las relaciones de proporcionalidad inherentes a estas distintas partes. De este modo la cabeza puede tener un tamaño reducidísimo y el sombrero ser descomunal. Y una oreja puede quintuplicar el tamaño de la otra. Además algunos de los componentes pueden ser analizados desde una perspectiva meramente conceptualista.



Fig. 107

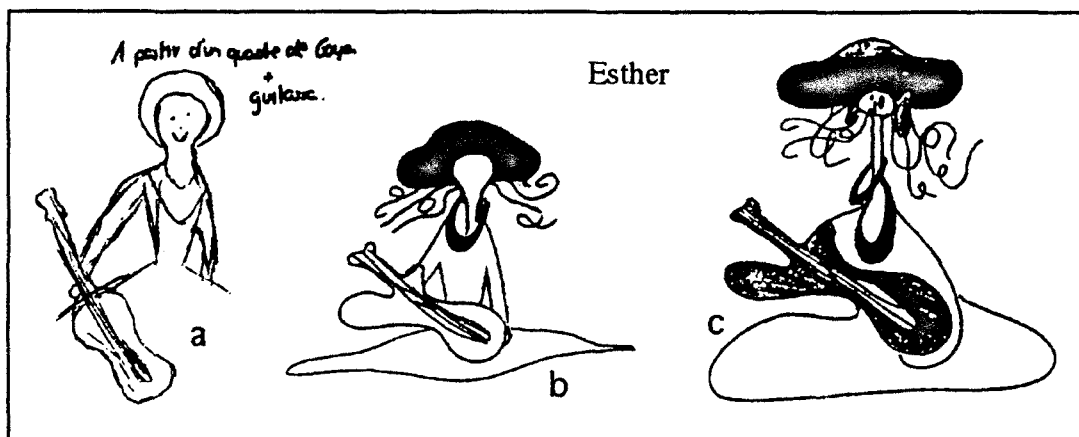


Fig. 108

Tras observar el cuadro las alumnas realizaron un dibujo basado en la obra de GOYA que en las actividades anteriores había servido de referente para desplegar dibujos a base de puntos y líneas simples. El mismo cuadro con el mismo añadido consensuado entonces: substituir las flores de la "la marquesa de Pontejos" por una guitarra.

Las figs. 108, 109 y 110 muestran los dibujos que realizaron.

Las alumnas no tuvieron excesivas dificultades para situarse en los aledaños del código usado por MIRÓ, aunque para mejorar el nivel de proximidad fuera necesario en algún momento llamarles la atención sobre su excesivo iconismo. Esto es lo que sucedió tras la realización de los dibujos b de Esther y Montse y c de M^a Jesús. Salta a la vista que esta simple indicación surtió su efecto.

- ACTIVIDAD N^o 17.- Después de realizar las tres actividades anteriores, que sirvieron para desarrollar las que en su día quedaron olvidadas por un traspapeleo, retomamos el hilo iniciado antes de las vacaciones: el propio de los paisajes urbanos de KLEE.

Después de visionar los apuntes que habían sacado a partir de esta serie de dibujos de KLEE, se les presentó un dibujo de éste autor en el que a base de trazados azarosos y de sombreados añadidos a éstos, se construye un paisaje en el que aparecen unos montes cubiertos por nubes (fig. 111).

Tras visionarlo y analizarlo se les pidió que realizaran un dibujo de factura semejante pero en el que apareciese a su vez una ciudad. Las figs. a de las figs. 112, 113 y 114 muestran los dibujos realizados.

Se contrastaron con el dibujo referencial de KLEE. Al constatar que los sombreados de KLEE eran mucho mas matizados y variados, las invite a realizar otro dibujo sin la ciudad en el que el énfasis estuviese puesto en la calidad y variedad de las manchas. Los dibujos realizados fueron las figs. b de las figs. 112, 113 y 114.

Tras volver a constatar la considerable distancia que aún existía entre sus dibujos y el propio de KLEE, les dije, con ánimo de contribuir a mejorar su rendimiento, que realizasen un dibujo abstracto a base de simples tachaduras. Les mostré como debían mover la mano con soltura. También les mostré como dar variedad y ritmo a sus tachaduras.

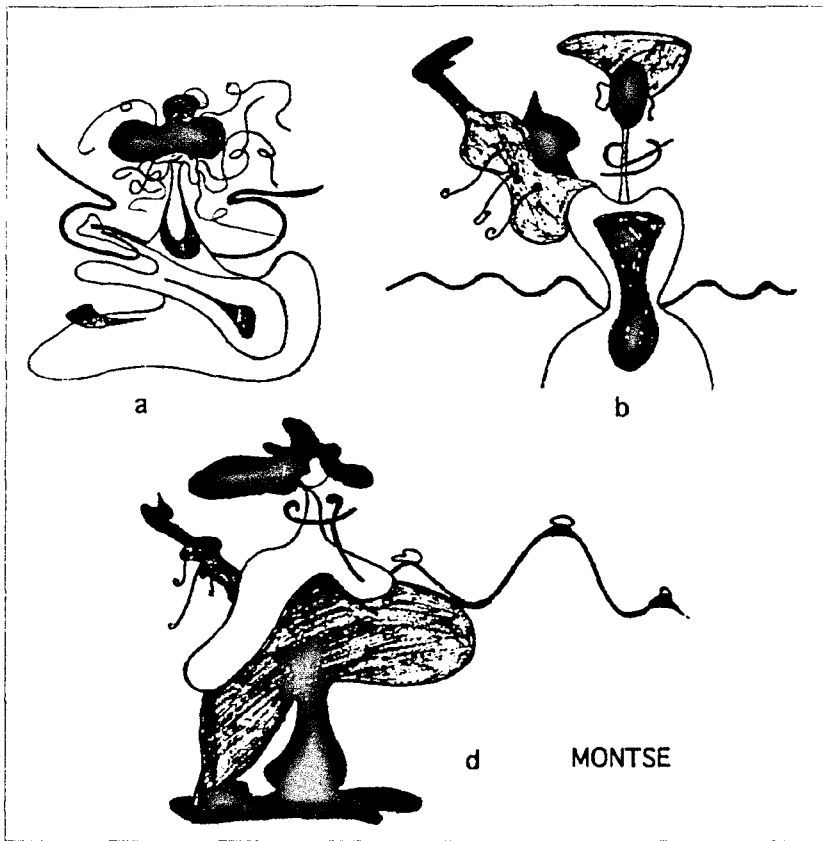


Fig. 109

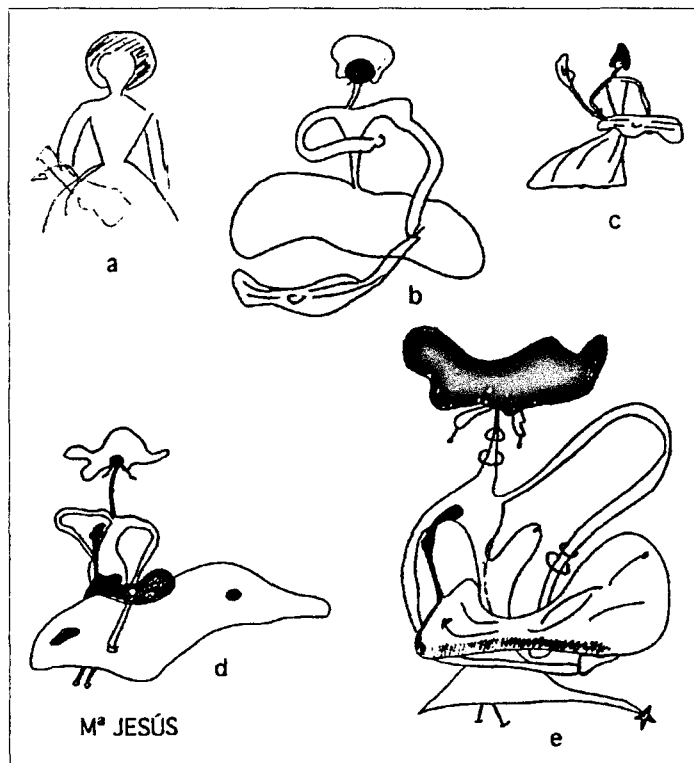


Fig. 110

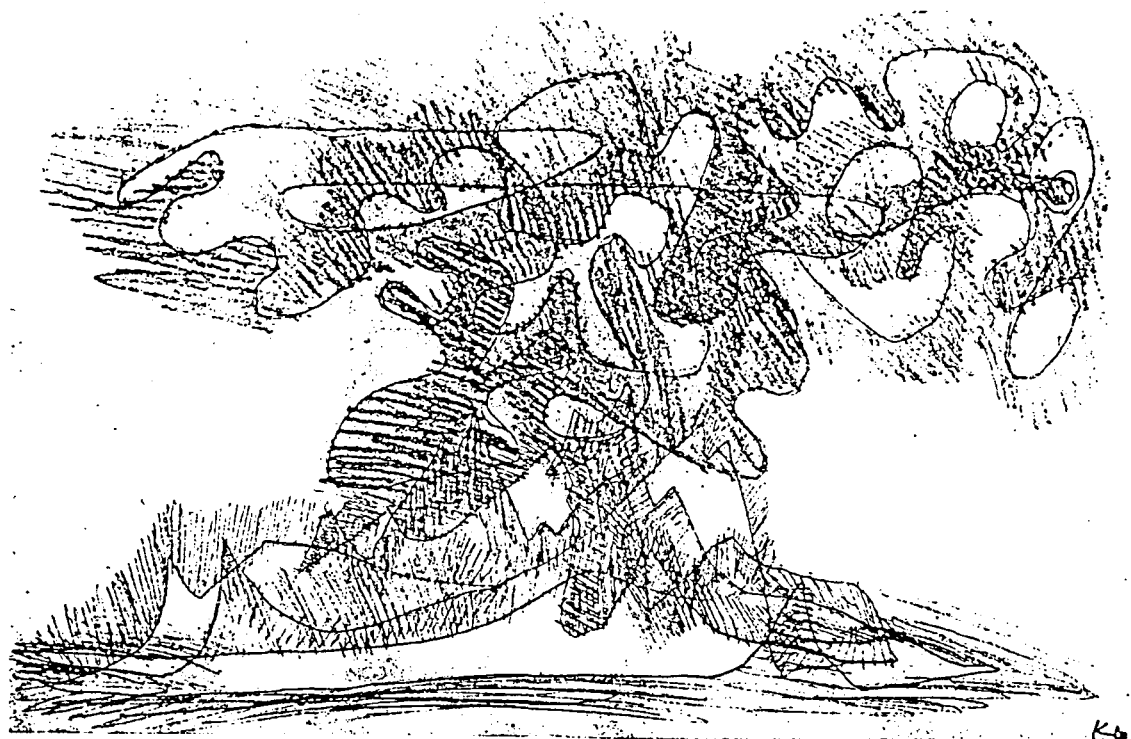


Fig. 111

La fig. 115 da cuenta de sus dibujos. En ellos apreciamos una considerable mejora respecto a los anteriormente realizados, y muy especialmente en el caso de Montse.

- ACTIVIDAD N° 18.- Enlazando con las estrategias azarosas usadas por KLEE en el dibujo de nubes, les mostré unos dibujos de MIRÓ realizados con una estrategia que guarda cierta relación con aquellas (fig. 116).

A base de líneas continuas que se curvan de manera sinuosa MIRÓ traza el perfil de extrañas figuras de bajo iconismo pero de fácil reconocimiento.

Algunas partes de las figuras quedan magnificadas (por ejemplo, las manos, los pies y alguna que otra uña solitaria); otras son minimizadas o totalmente olvidadas.

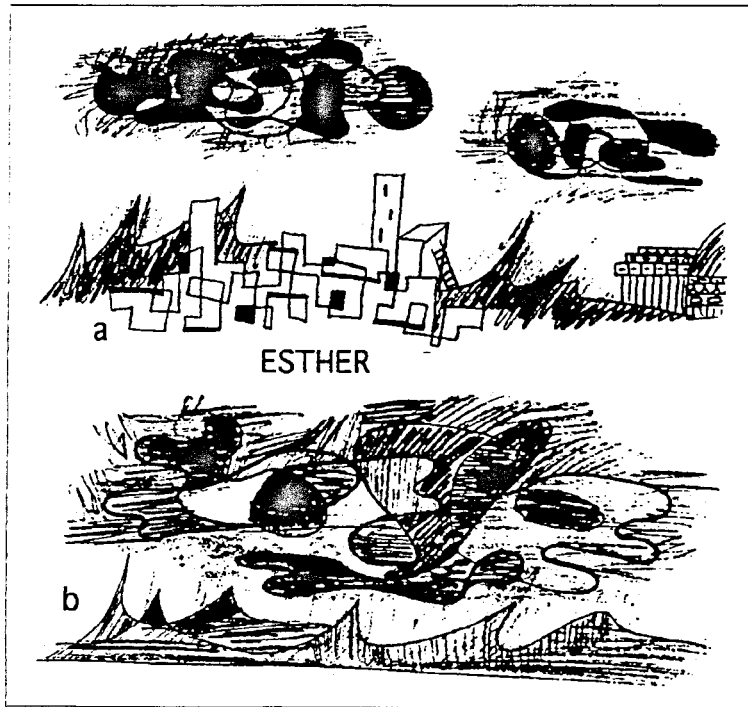


Fig. 112

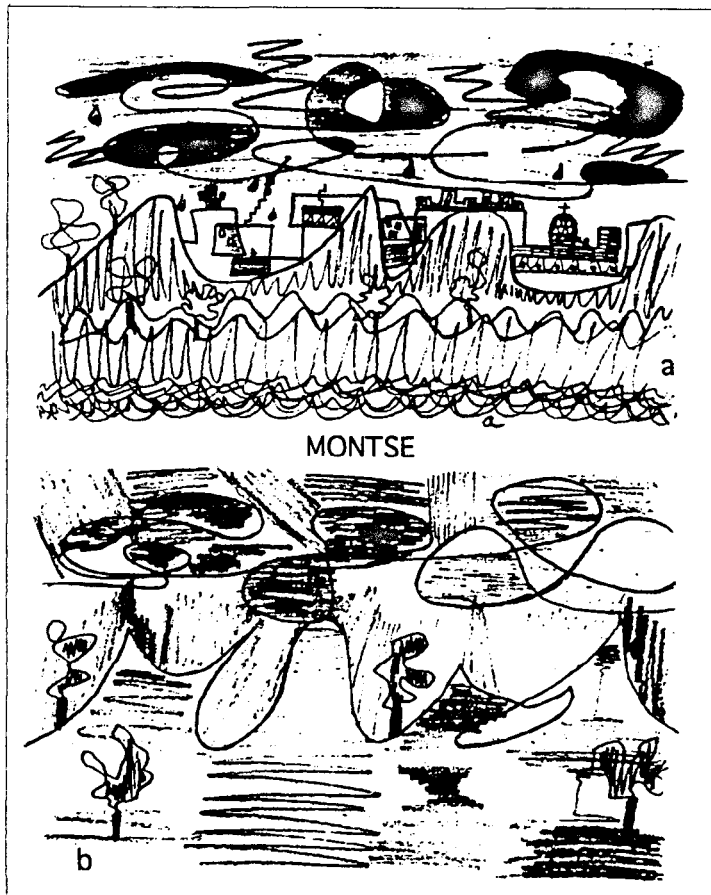


Fig. 113



M. JESÚS



Fig.114

Y en ocasiones integra en el perfil sinuoso y azaroso del contorno de las figuras porciones que, sorprendentemente, corresponden a partes de alguna figura geométrica.

Tras analizar tales figuras se dispusieron a desarrollar algunos dibujos de análoga concepción.

La fig. 117 muestra algunos de ellos. Sus figuras son de bastante buen nivel.

- ACTIVIDAD N° 19.-

Luego, regresamos a KLEE. Les presenté una colección de dibujos de este artista en los que usando diversas estrategias azarasas construía figuras representativas sumamente expresivas (fig. 118).

Tras observarlas y analizar algunas de ellas (la mayoría realizadas mediante un único trayecto lineal), se pusieron a la tarea de desplegar algún dibujo similar. Como muestra la fig. 119 estas estrategias les crearon enormes dificultades, que en el caso de M. Jesús determinó que tres de sus intentos terminaran como su fig. b: con una tachadura indicadora de fracaso.

¿Cuál era el problema? Pensé que la dificultad estribaba en que para realizar dibujos análogos a los de KLEE hay que saber coordinar tres tipo de procesos: por una lado, hay que desplegar la línea continua de trazado azaroso, por otro, como los dibujos deben ser representativos (cosa que exige cierto grado de iconismo) la línea azarosa debe ser sometida a ciertas exigencias icónicas y, en tercer lugar, deben obedecer a cierta orientación estética.

Pensé que debíamos realizar otros intentos para mejorar los dibujos previamente realizados.

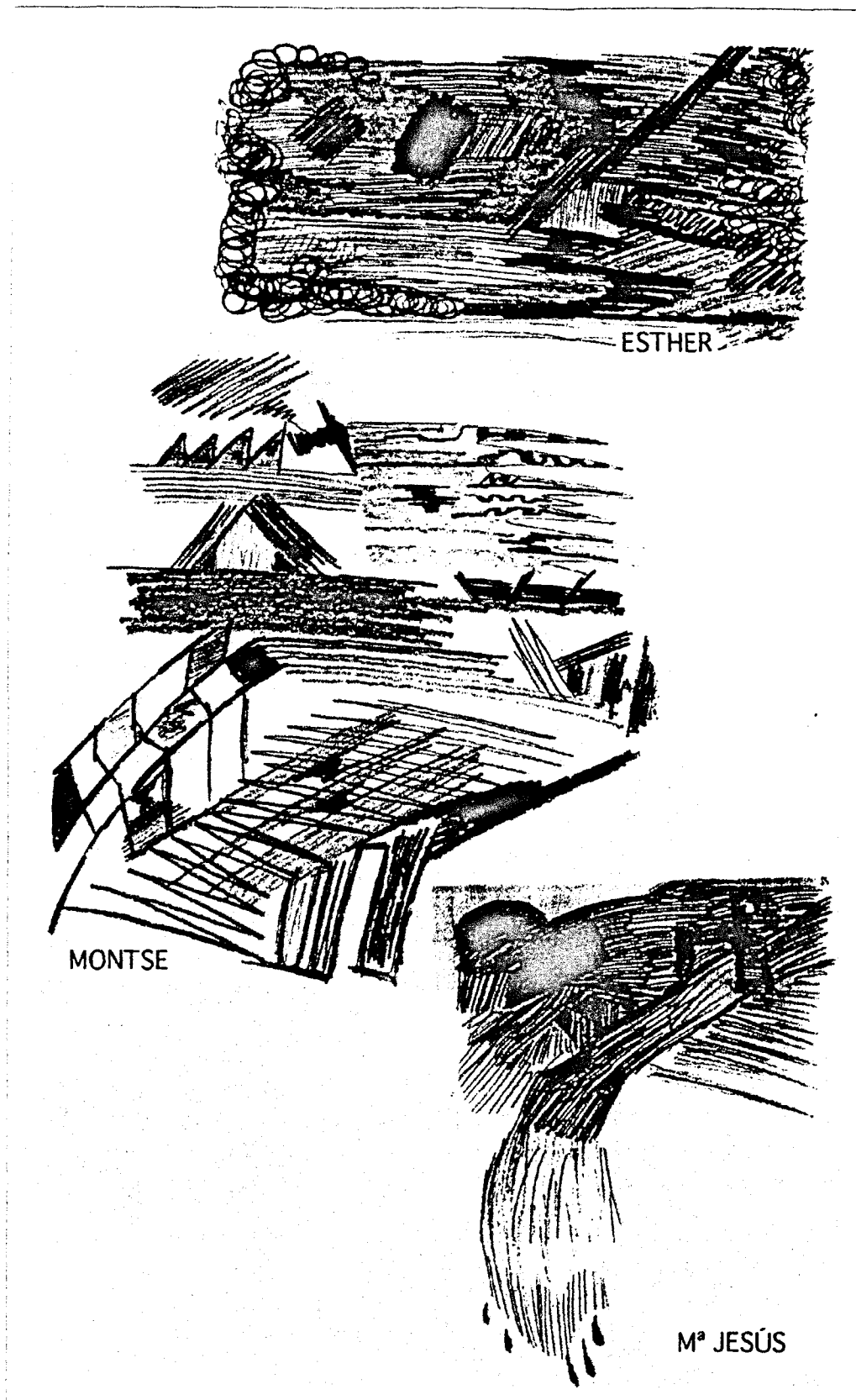


Fig. 115

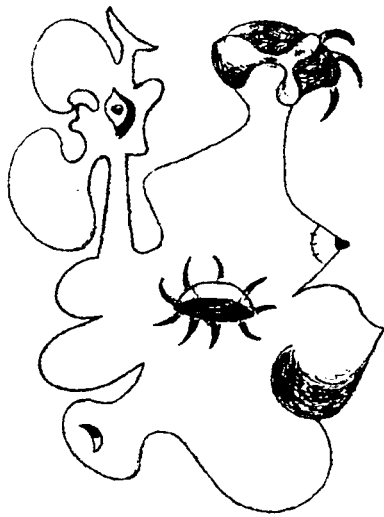


Fig. 116

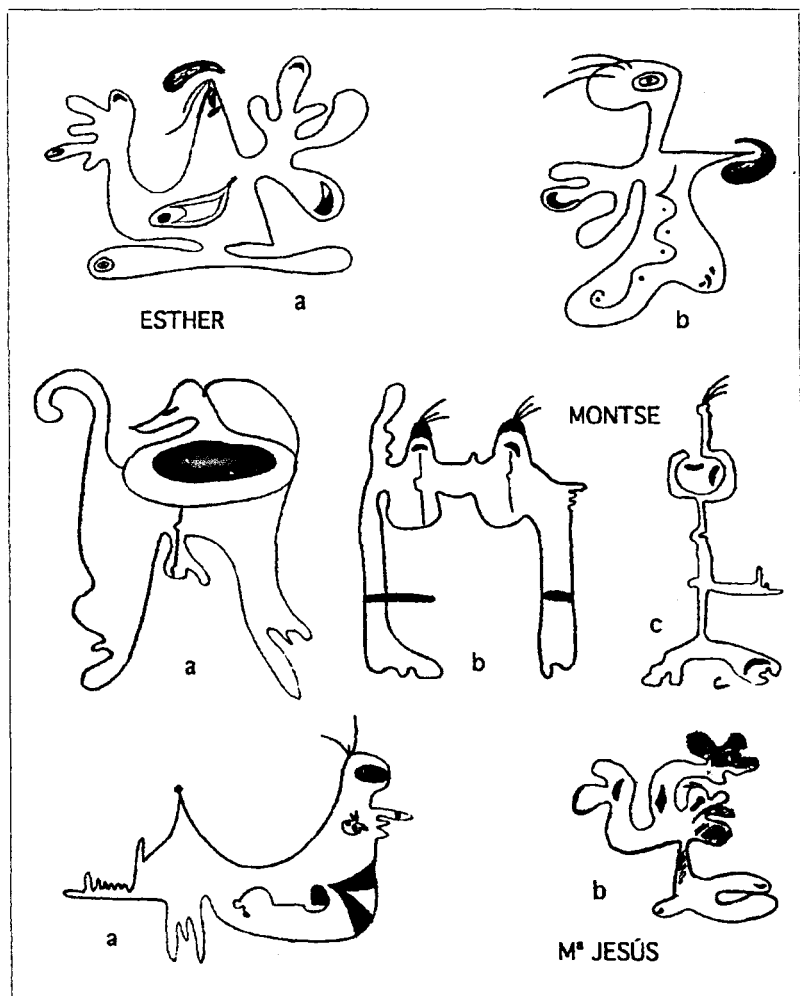


Fig. 117

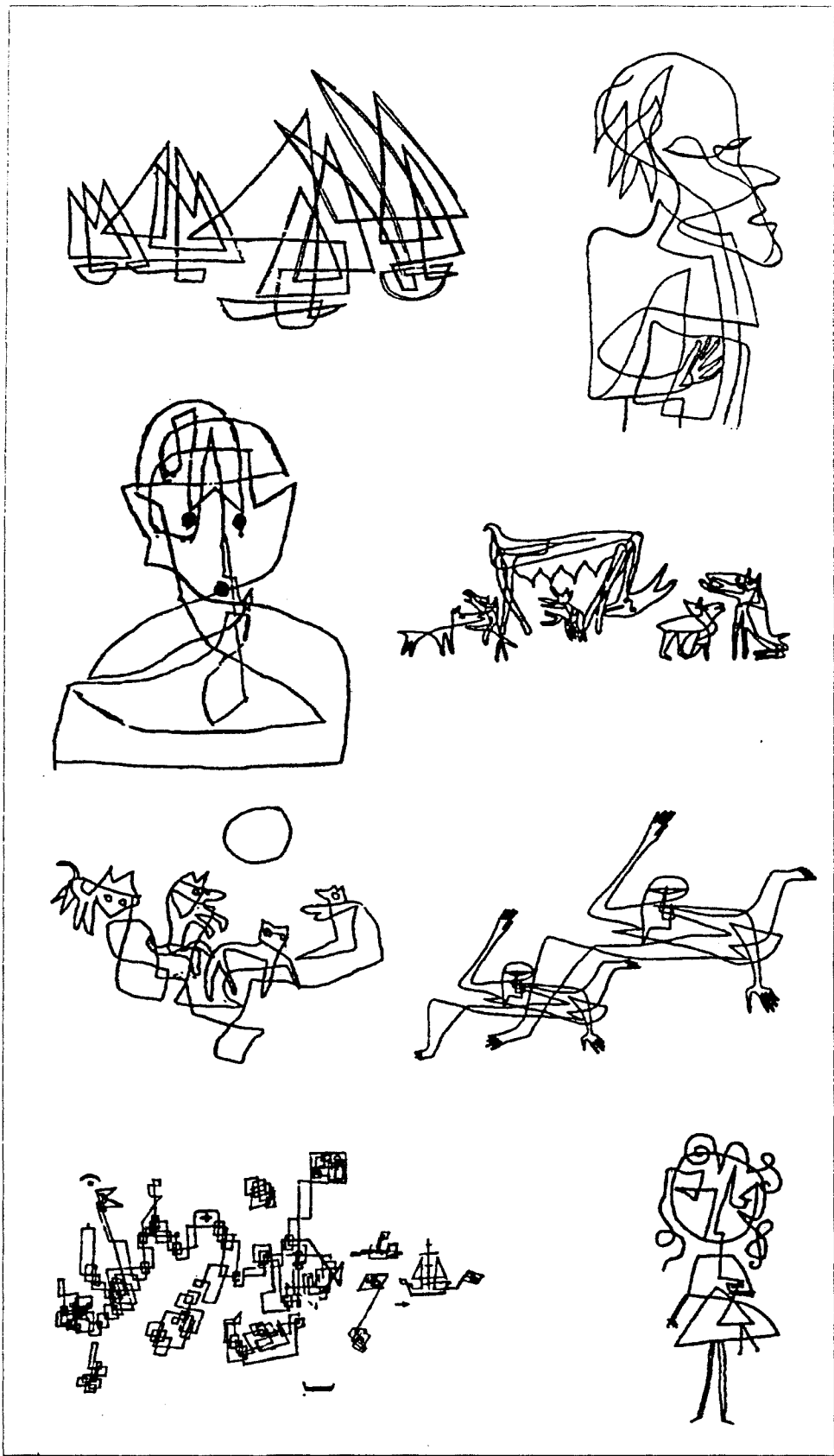


Fig. 118

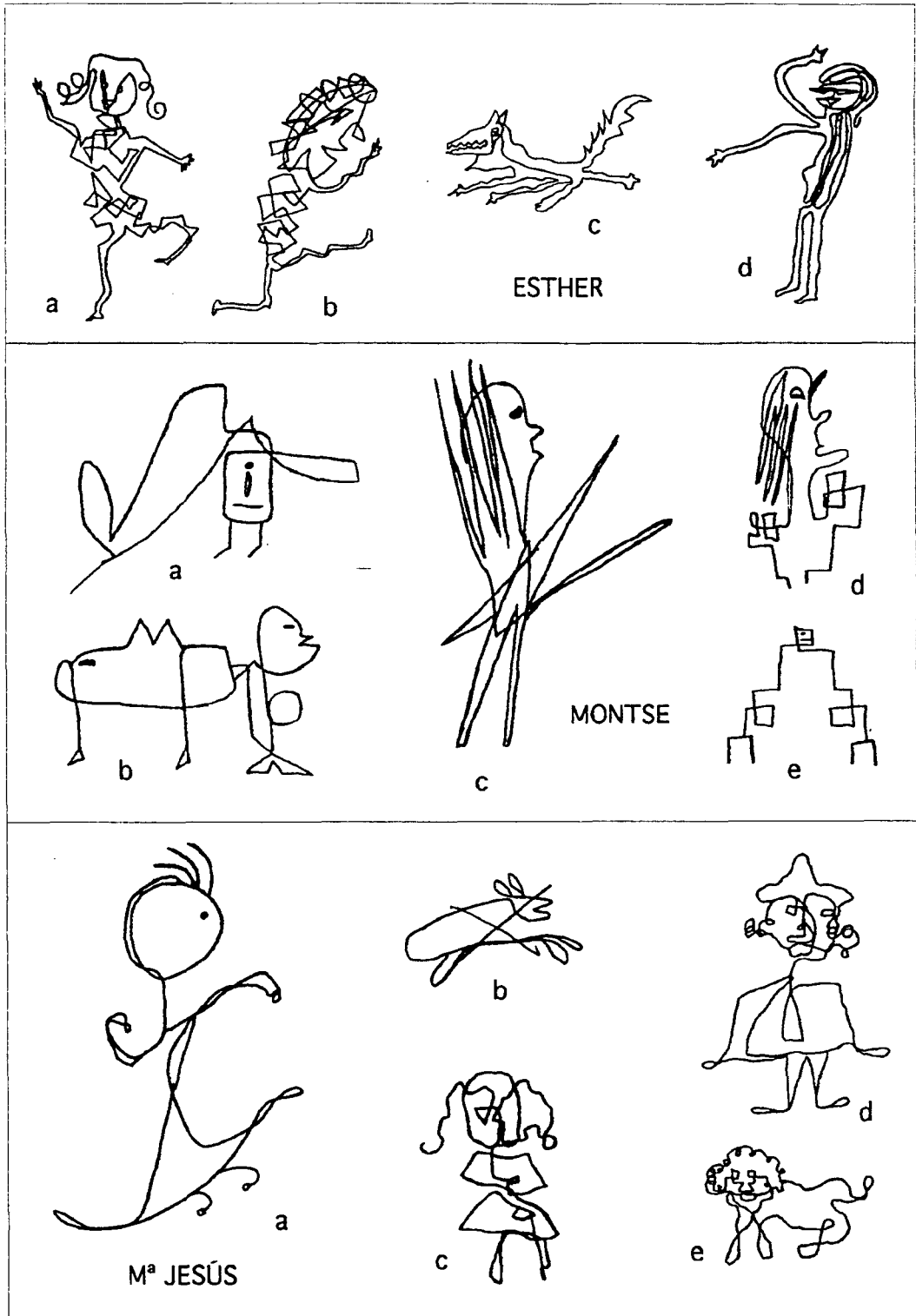


Fig. 119

Una luz se encendió en mi mente. Podíamos ensayar el uso de un mediador auxiliar que simplificase el problema operacional de la mente: dibujar previamente una figura esquemática de un iconismo claro y de escasa exigencia cognitiva. A su lado desarrollarían su dibujo, intentando que la línea continua azarosa que lo construyese fuese guiada por el dibujo auxiliar previamente dibujado.

Aplicada esta estrategia didáctica se produjo cierta mejora ejecutiva.

Pensé que las figuras surgidas eran desde una perspectiva estética bastante mediocres. Les hice caer en la cuenta de que su figura auxiliar era de factura muy adocenada.

Entonces se encendió en mi mente una segunda luz: había que partir de una figura auxiliar más estilizada. Además quizás fuera mejor que en vez de ser dibujada mediante trazos lineales fuese simplemente hecha a base de una mancha difusa (fig. 122, c).

Probaron la eficiencia de ésta nueva estrategia didáctica. Los resultados fueron mucho mejores. Además, apareció un rápido progreso.

Progreso que aumentó considerablemente cuando, tras observar que M^a Jesús construía sus dibujos a base de una línea insegura y sin ritmo, las invité a realizar otro ejercicio complementario consistente en trazar líneas continuas de naturaleza no representativa, mediante gestos sueltos, en los que la acción trazadora a veces se acelera, a veces se frena y a veces se detiene a fin de orientar el modo de proseguir la línea (ver la fig. 120, dibujo e, que muestra uno de los ejercicios realizado por Esther). Insistí: "debéis desplazar vuestra mano de manera rítmica y ejemplifique la manera de hacerlo".

Finalmente, tras realizar los tres ejercicios auxiliares que acabamos de mentar, Esther y Montse desarrollaron dibujos de considerable buen nivel (fig. 120 y 121).

Los progresos de M^a Jesús fueron más moderados (fig. 122).

- ACTIVIDAD N^o 20.- Volvimos al mundo de las ciudades. Les anuncié que en seguida íbamos a analizar un dibujo de KLEE en el que aparecería una ciudad con múltiples personajes. Una ciudad tematizada. Un dibujo en el que KLEE refleja temas de fondo sobre el mundo urbano.

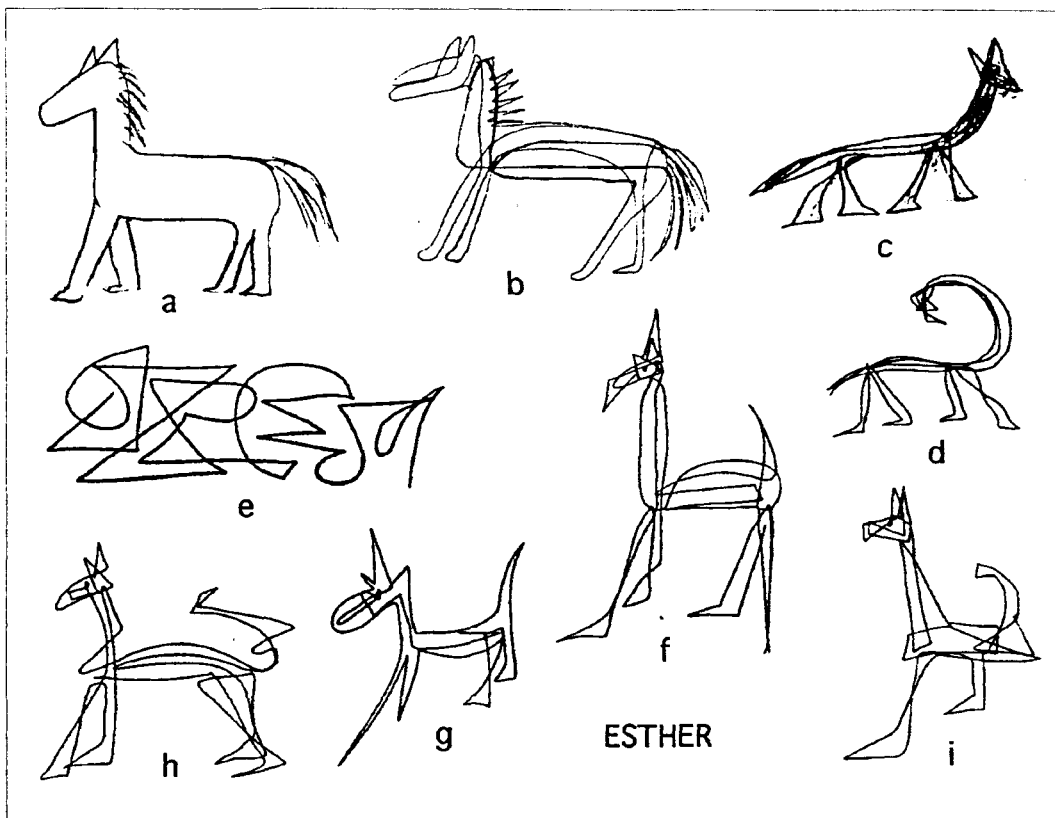


Fig. 120

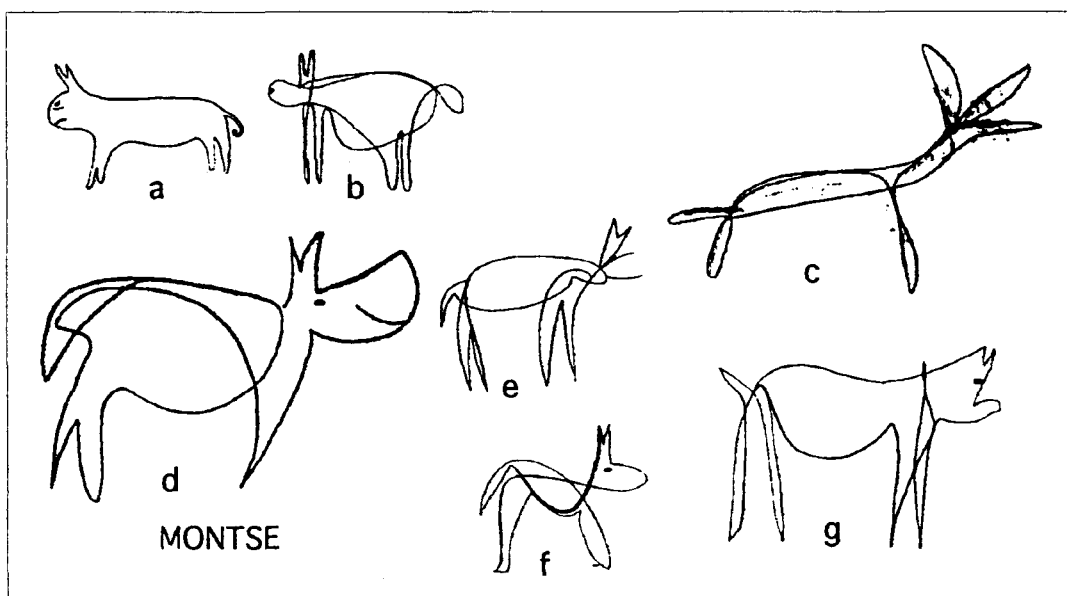


Fig. 121

Pero antes de visionarlo debíamos hacer un ejercicio previo: pensar en posibles temas de fondo, relativos al mundo urbano, que supuestamente pudieran ser reflejados en dibujos de tipo esquemático.

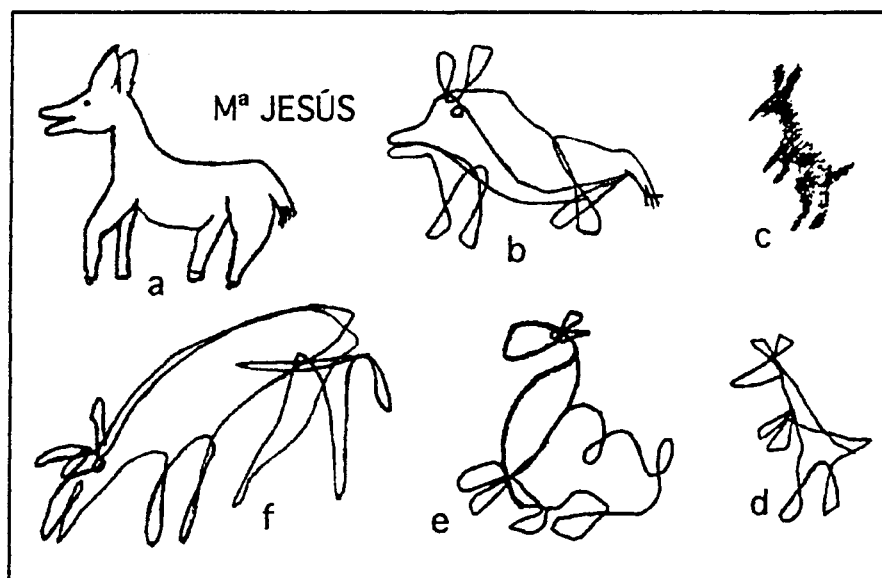


Fig. 122

Citaron los siguientes: la contaminación, la densidad de población, el problema de las zonas verdes, el problema del tráfico, la soledad de muchas personas y los contrastes entre barrios ricos y barrios pobres.

Luego, les presenté el anunciado dibujo de KLEE. Éste fue el que presenta la fig. 23 del primer capítulo. Un dibujo que entonces analizamos con cierta profundidad.

Les pedí que lo interpretaran, que buscaran contenidos temáticos reflejados en él.

Una buena parte de su análisis fue de tipo meramente descriptivista. En sus papeles anotaron: "es de noche", "pasa un tranvía", "faros", "se ven estrellas", "ciudad con puerto", "los personajes tienen distinto tamaño" y otras cosas por el estilo.

Pero también anotaron temas de fondo que vieron reflejados en el dibujo: "el personaje más grande representa al protagonista, el que tiene el poder", "se trata de un circo, el personaje gigante es el que tiene el poder, el más payaso de todos" (más adelante, Montse, que fue quien hizo esta interpretación, al explicar el sentido de su frase se refirió a que los políticos eran con frecuencia unos payasos), "el humo del barco

puede aludir a la contaminación”, “teatro del mundo” (refiriéndose al significado global del dibujo), “la ciudad está dividida en dos partes por una curva. La ciudad (urbana) y el puerto (tranquilidad). La parte urbana atrae a los del puerto (anzuelo)” (M^a Jesús comentó luego que su frase significaba que el anzuelo que en el dibujo de KLEE aparece encima de una farola representa al anzuelo usado por los habitantes de la zona urbana para pescar a los habitantes del puerto), ...

Explicadas sus interpretaciones yo les expuse la mía, que no fue otra que la presentada en el primer capítulo: el hombre robotizado de las ciudades, el demagógico ámbito de la política, la libertad de espíritu inherente al mundo de la infancia, etc.

Les expliqué que mi análisis tenía muy en cuenta el mundo personal de KLEE y el contexto sociopolítico en el que vivió. Les hablé del talante moral de KLEE y de su opción ideológica. Les comenté que el dibujo podía reflejar algunos de sus pensamientos sobre el nazismo triunfante en Alemania.

Una tesis quedó clara: muchas obras de arte están abiertas a múltiples posibles interpretaciones. Y es bueno que ello sea así. Las lecturas de las obras debe abrirse a los enfoques personales. Pero no hay que olvidar que las obras surgen de mentes particulares que viven en contextos determinados. Lo cual significa que puede ser de interés interpretarlas desde la atalaya ofrecida por el conocimiento de estos condicionantes.

Tras estas disquisiciones les planteé una nueva actividad: dibujar un paisaje urbano que reflejase contenidos temáticos. Un paisaje urbano elaborado con algunas de las estrategias configuradoras propias de KLEE.

La fig. 123 muestra los dibujos realizados.

En su dibujo Esther alude a través de las múltiples escaleras que aparecen en él al hecho de que “el hombre no está nunca contento”, pues tiene siempre un “enorme deseo (...) de subir de clase social”.

Sobre la nube y las estrellas que sitúa sobre la ciudad dice: “La nube no deja ver el sol, es decir, (el hombre) lleva siempre una venda en los ojos que no le deja ver lo que realmente pasa y las estrellas nos indican que riqueza no es igual a felicidad y tranquilidad sino que aunque seas pobre puedes ser feliz”.

También se refiere al personaje gigantesco que aparece en el margen izquierdo de su dibujo: "se lo mira desde lo alto, pertenece a la clase alta, no presta atención al hecho de que esta aplastando a la gente más débil" (a sus pies aparecen en el dibujo uno minúsculos personajes de tipo filiforme; son los personajes aplastados).

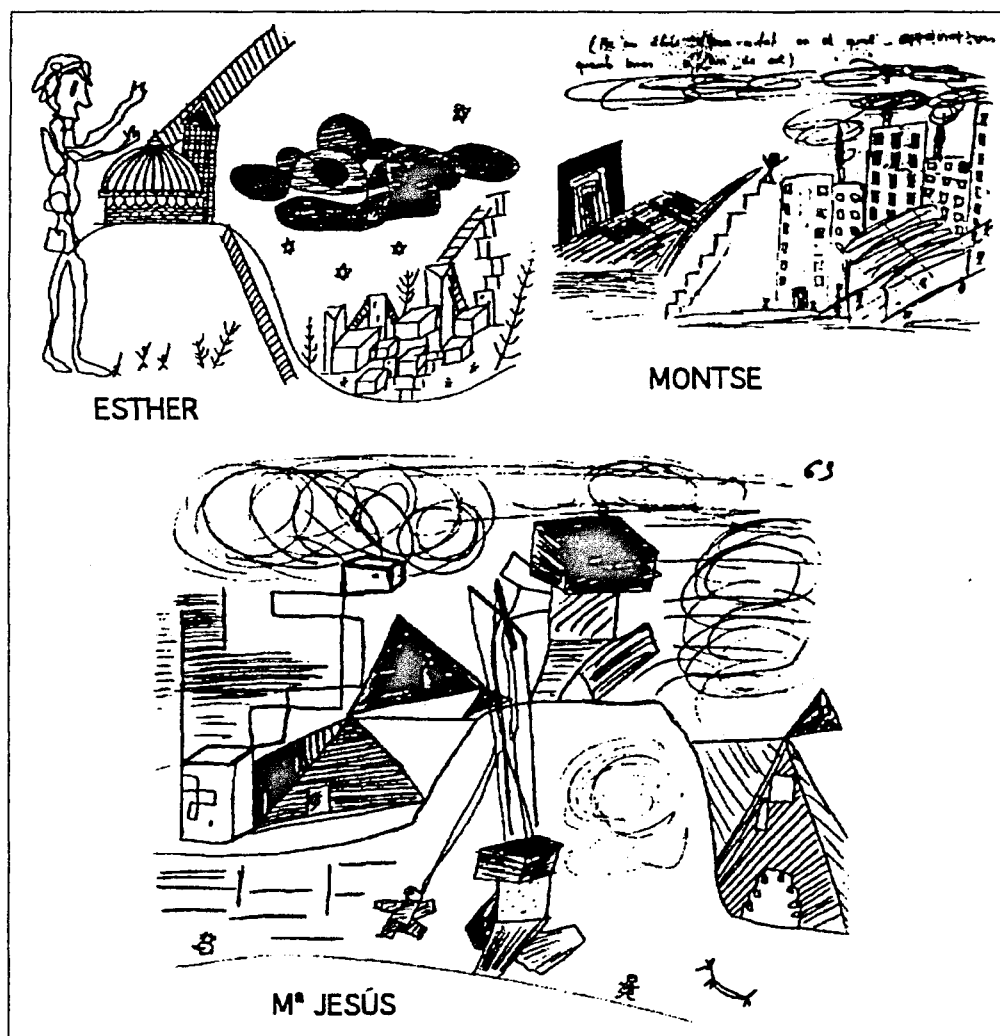


Fig. 123

Todo su dibujo está hecho mediante múltiples estrategias configuradoras usadas por KLEE en los dibujos previamente analizados.

Por su parte Montse anotó bajo su dibujo: "en este dibujo aparece por un lado una gran ciudad llena de fábricas y de gente, la cual se encuentra esclavizada y todos siguen una misma dirección. Por otro lado hay un personaje que desde lo alto de la escalera grita a los otros

para conseguir que huyan de esta rutina que los mantiene a todos ciegos y esclavizados". Y luego, al comentarlo de palabra, añadió que el personaje que está sobre la escalera incita a los otros a que escapen de la rutina. También indicó que la gran puerta que aparece en la mitad izquierda del dibujo (que por cierto está hecha mediante una estrategia previamente observada en un dibujo de KLEE) representa la puerta de la liberación.

Naturalmente, con estos argumentos de fondo no debe extrañar que titule su dibujo: "la puerta para huir de la rutina".

Por su parte M^a Jesús titula su dibujo "ciudad futurista". Y anota bajo él: "Mucho humo. Personas como *robots*. En lo alto del dibujo hay un *robot* gigante que tiene el poder y trata a la gente como si fueran títeres. Abajo una persona adulta *robotizada*. Un niño *semirobotizado* (conserva la cabeza libre) y sólo se salvan plenamente los animales i los niños más pequeños. Es una ciudad monopolio: el de arriba es el propietario de todas las manufacturas y empresas".

Leído el comentario resulta fácil la lectura de su dibujo. Obsérvese como el robot gigante maneja los dos palos cruzados (análogos a los usados por los titiriteros) que sirven para mover los hilos que quedan conectados a la persona totalmente *robotizada* y al niño en proceso de *robotización*. Otro niño más pequeño situado en la base del dibujo todavía no esta atado a lo hilos que maneja el robot gigante, pero la tesis básica expuesta por el dibujo es clara: con el tiempo quedará conectado a los hilos del *superrobot* titiritero.

- ACTIVIDAD N^o 21.- Les dije que tras sus dibujos en los que subyacen narraciones múltiples podíamos realizar otros dos sobre temas puntuales que aparecían en la lista de temas urbanos elaborada anteriormente: el de la soledad y el de la polución.

Como referencia de partida les mostré unos dibujos que exprofeso había dibujado yo mismo el día anterior (fig. 124). Los comenté. Una estrategia usada por KLEE, y que previamente habíamos tenido ocasión de observar al ver diversos paisajes urbanos de este autor, servía de referente para crear la estructura de base que alude a los habitáculos urbanos: simples cajas desnudas, frías, desoladas. En su interior figuras humanas *robotizadas*, reducidas a pura geometría. Alguna de ellas fundida con las aristas de alguno de los rincones de su habitáculo (una



manera de aludir a un dibujo superconocido de KLEE en el que diversas figuras humanas aparecen dibujadas como si estuviesen estampadas sobre las paredes de una habitación (ver en el primer capítulo la fig. 21 y el análisis que realizamos sobre ella y que relacionaba el dibujo con el mundo de KAFKA).

También les comenté el significado que para mi tenía la substancia negra que se escurría de lo alto de la chimenea y del propio sol. En el primer caso la alusión a la contaminación es evidente. En cuanto al sol, les dije que aludía al hecho de que de continuar el aumento de la contaminación, nos destruiría (piénsese en el efecto invernadero y sus posibles efectos sobre la biosfera).

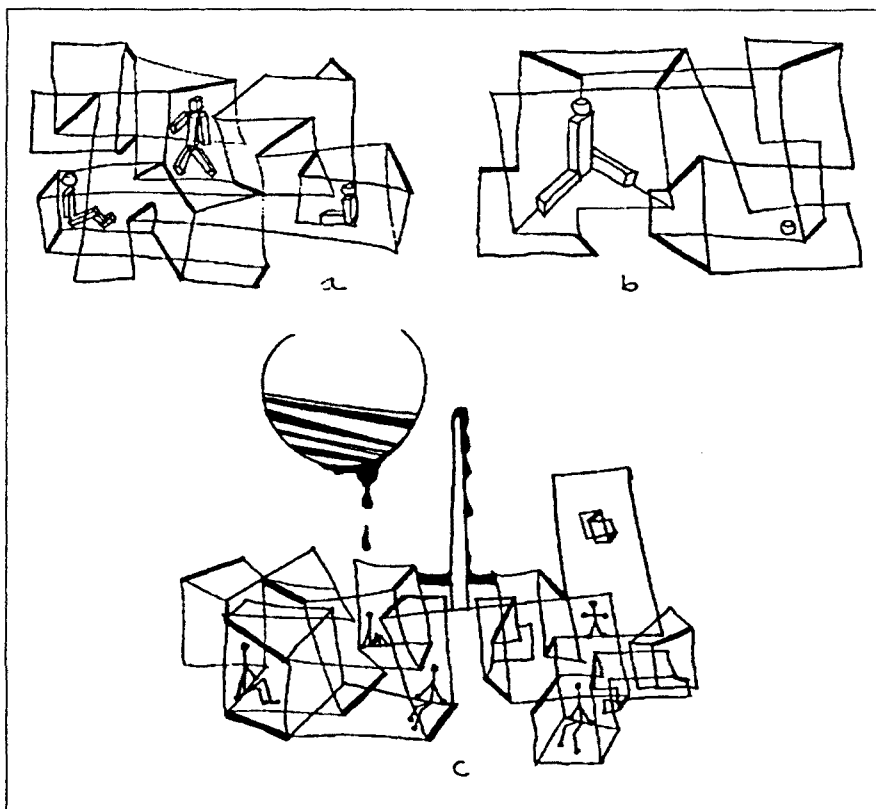


Fig. 124

Luego las invité a realizar dos dibujos sobre los mismos temas tratados por los míos y usando básicamente las mismas estrategias configuradoras.

Me preguntaron sobre la manera de realizar la estructura de base. Les hice observar con detenimiento uno de los dibujos de KLEE en los

que aparece. Luego, con intención ejemplificadora, dibujé sobre un folio una de tales estructuras, siguiendo el procedimiento que yo usé al realizar mis dibujos (ver. la fig. 125 que muestra la secuencia constructiva).

Tras esta ilustración se pusieron en tarea. Comenzaron con el dibujo sobre la soledad. La fig. 126 presenta sus dibujos. Esther y Montse añadieron de su cosecha particular algunos componentes. Esther dos gotas que son lágrimas que, según reza el título del dibujo "lloran la soledad". Montse añadió un personaje que está sentado sobre la luna y otro de enorme tamaño que tendido sobre el suelo ocupa la base del dibujo. Este personaje simboliza, según explicó, al

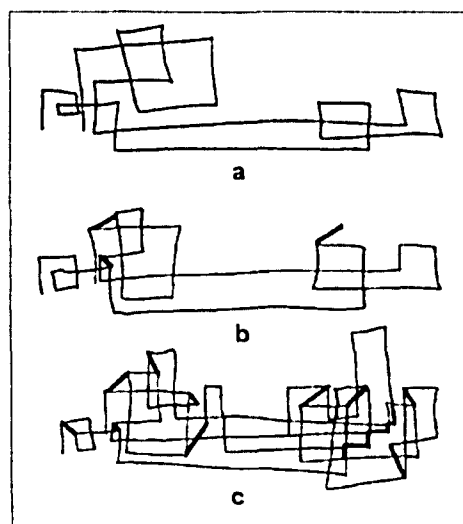


Fig. 125

Hombre en cuanto ser aplastado por el mundo urbano. La ciudad pesa sobre él como una losa: le aplasta. Por su parte, el hombre de la luna simboliza a las personas que se refugian en la fantasía y así escapan al aplastamiento.

Luego, antes de que comenzasen el dibujo sobre la polución, les mostré otros dos dibujos míos, hechos para la ocasión (figs. 127 y 128). El primero trata de la polución, y lo hace usando las estrategias básicas de KLEE que estábamos usando en los últimos dibujos, pero el tratamiento dado al garabato azaroso de tipo circular, introduce, respecto a los dibujos anteriores, una novedad: los sombreados espontaneistas son substituidos por un *juego* formalista en el que rayados, sombreados y subrayados de trozos de la línea azarosa, se coordinan a fin de obtener un conjunto de tipo decorativo. Además, tras el nubarrón contaminante, aparece en el dibujo la cabeza, algunas patas y el extremo posterior del abdomen de un insecto gigante que está en trance de poner unos huevos: la polución convertida en un monstruo gigantesco que se reproduce, y por tanto expande, a alta velocidad.

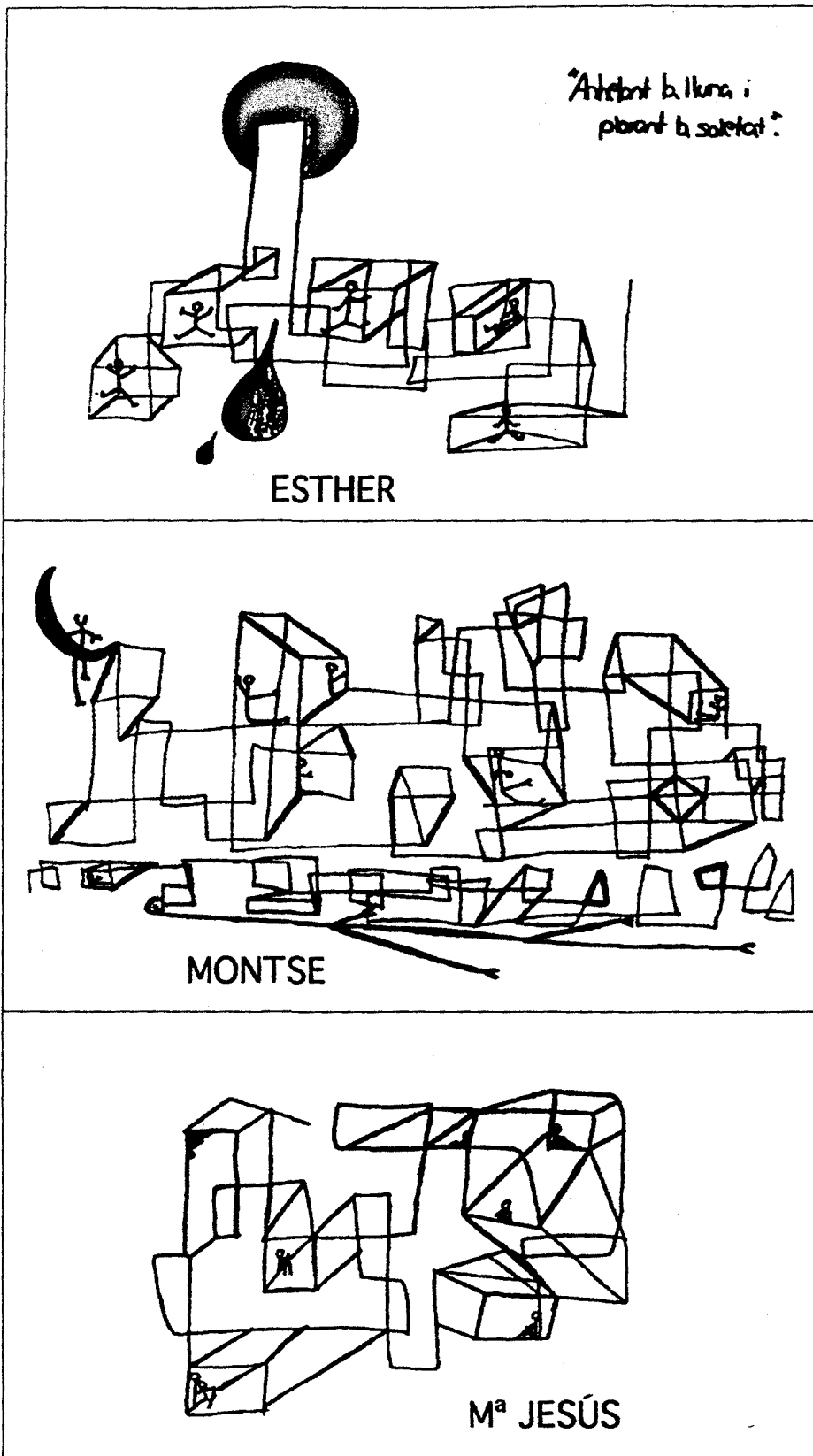


Fig. 126

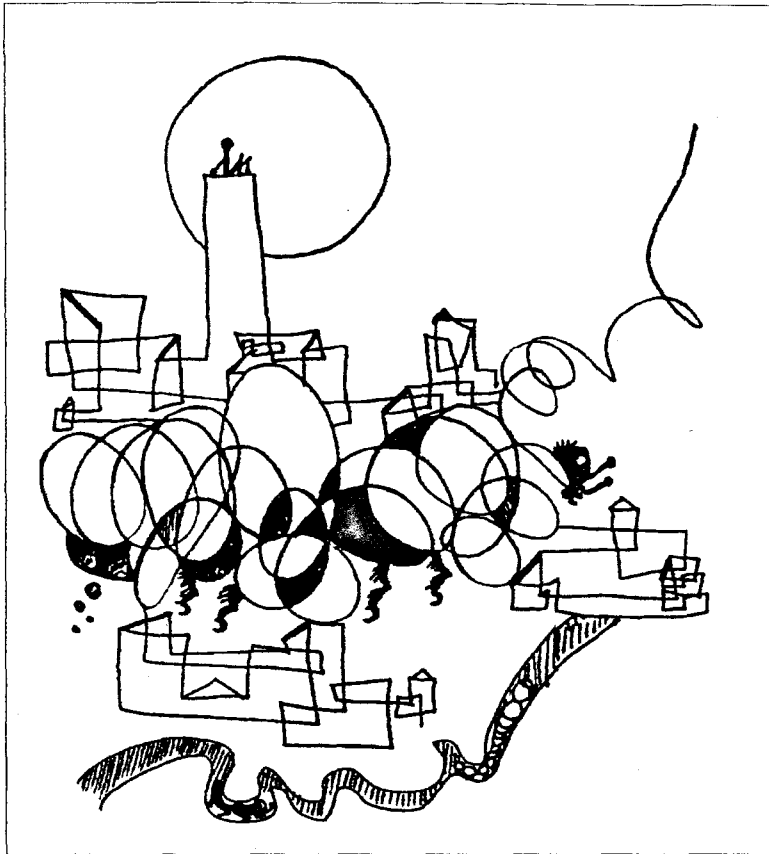


Fig. 127

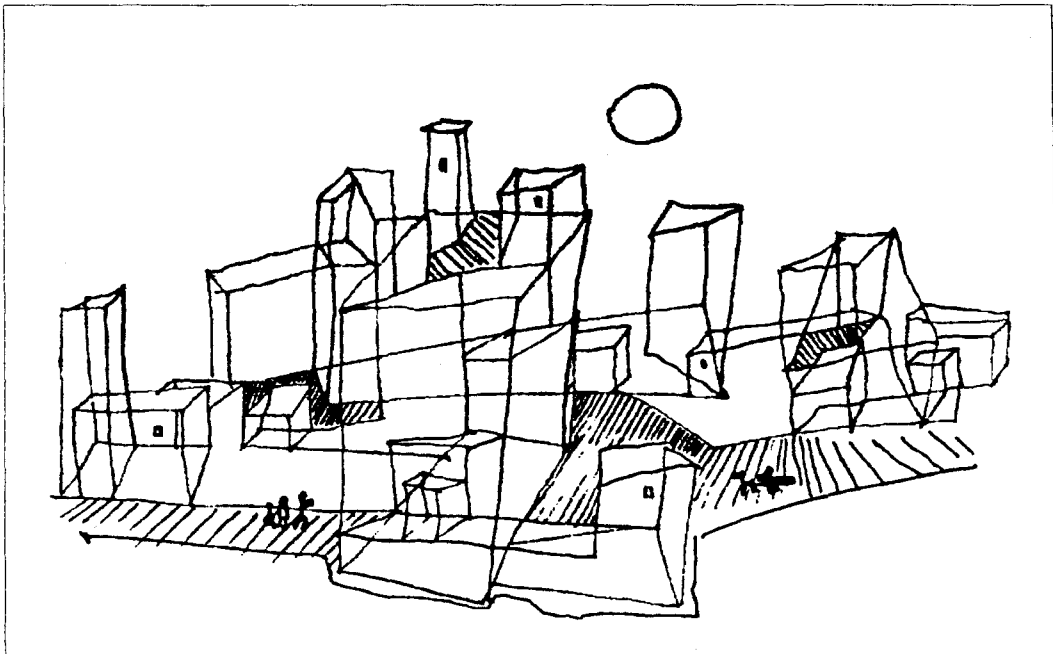


Fig. 128

El segundo dibujo (fig. 128) muestra otra estrategia usada por KLEE al dibujar algunas de sus ciudades. Una estrategia que me pareció de menor dificultad que la usada en los dibujos anteriores a la hora de representar edificios o estancias con volumen. Una estrategia que podría ayudar sobre todo a M^o Jesús, que tantas dificultades experimentaba con la otra.

Les indiqué que si querían podían usar esta estrategia.

Tras todo ello, comenzaron sus dibujos.

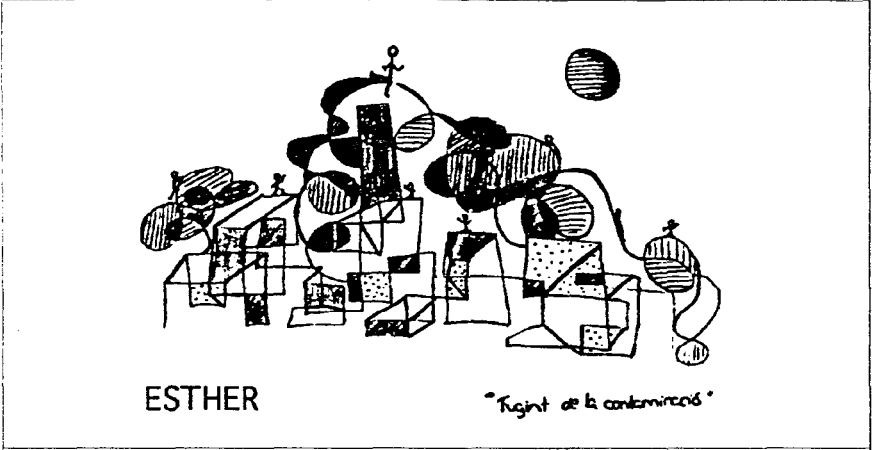
La fig. 129 los muestra. Esther usó a muy alto nivel las dos estrategias constructivas de base. Y el *juego* decorativista que estableció a través de rayados, punteados, sombreados y subrayados lineales es de bastante buen nivel. Además, introdujo una variación temática propia. Tituló la obra "huyendo de la contaminación". Y dispuso unos personajes que parecen escalar por los límites exteriores de la masa contaminante: su peculiar manera de simbolizar la huida.

Montse, también supo plasmar a buen nivel ambas estrategias. Lo mismo cabe decir de su *juego* compositivo. Y, como Esther, añadió elementos de su cosecha personal. El hombre de la luna reaparece de nuevo. Y el insecto de mi dibujo se transforma en un gusano volador.

M^a Jesús se decidió por usar la estrategia constructiva que les presenté con mi segundo dibujo. Temáticamente no introduce elementos propios. Pero si integra en sus edificios, siguiendo el ejemplo de uno de mis dibujos, personajes *atados* a las aristas de las estancias. Por lo demás, se limita a seguir las consignas dictadas. Su *juego* compositivo de tipo decorativista no alcanza el nivel de sus compañeras.

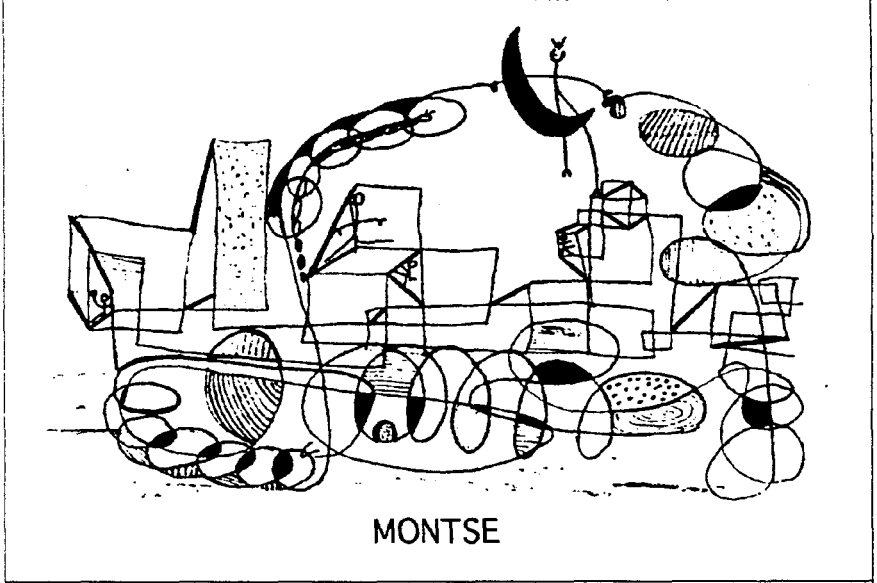
- ACTIVIDAD N^o 22.- Mientras realizaban los anteriores dibujos pensé que debería abordar con las alumnas la cuestión de si el enfoque decorativista usado en ellos era el más apropiado para tratar el tema de la contaminación, un tema a todas luces de naturaleza dramática.

Cuando terminaron les comenté que alguien pudiera aducir que esta manera de elaborar estéticamente el tema de la contaminación pudiera pecar de frívola. ¿Cómo una cuestión tan dramática podía ser tratado con tanta blandura? ¿Cómo podía justificarse en este caso el decorativismo "esthéticienne"?

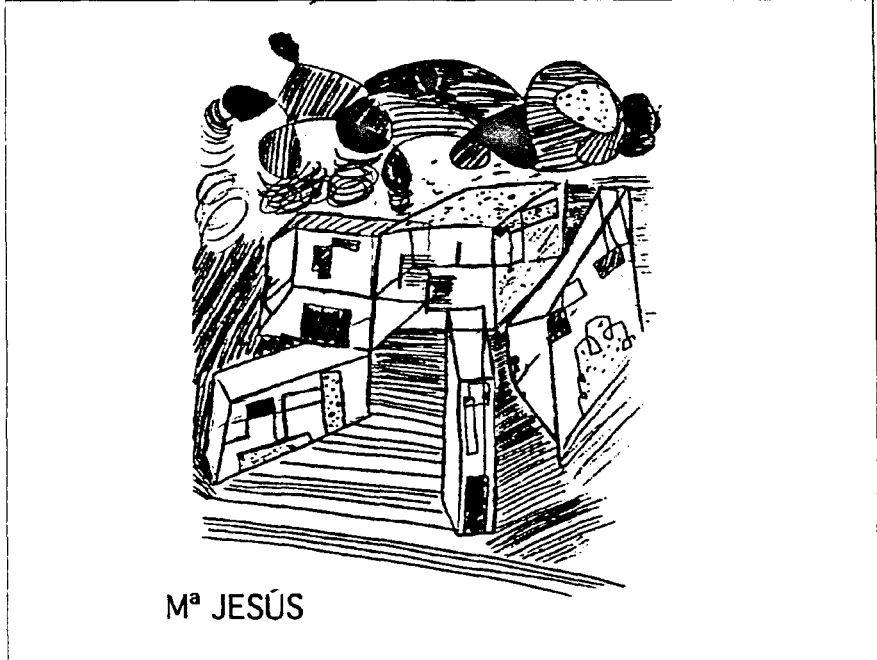


ESTHER

"Fugit de la contornicació"



MONTSE



Mª JESÚS

Fig. 129

Les hablé del expresionismo. De la disposición propia de esta corriente a dar rienda suelta a la expresión de las emociones.

Improvise un dibujo sobre la contaminación, intencionalmente encaminado a caracterizar algunos rasgos de la estética expresionista. La fig. 130 muestra el dibujo realizado.

No quedé satisfecho. Les anuncié que intentaría traer a clase el próximo día algunos dibujos expresionistas sobre paisajes urbanos.

Luego, ellas realizaron sus propios dibujos expresionistas sobre la contaminación urbana. La fig. 131 los muestra.

Pensé que se imponía realizar otros dibujos dentro de este enfoque expresivo.

- ACTIVIDAD Nº 23.- Hojeamos un libro de Selz (1957) sobre el expresionismo alemán. Tomaron algunos apuntes sobre un cuadro que mostraba una ciudad en llamas (fig. 132). Destacamos algunas de las estrategias usadas para dar mayor fuerza expresiva al cuadro (contrastes violentos entre las zonas de luz y sombra, deformaciones de las perspectivas de los edificios, adición sincrética de diversos enfoques visuales, ...).

Luego, tras observar diversas obras sobre figuras humanas, les mostré las que aparecen en las figs. 133 y 134 (la primera de NOLDE y la segunda de KLEE). Les dije que las analizaran detenidamente pues iban a realizar un dibujo inspirado en cualquiera de ellas o en ambas a la vez.

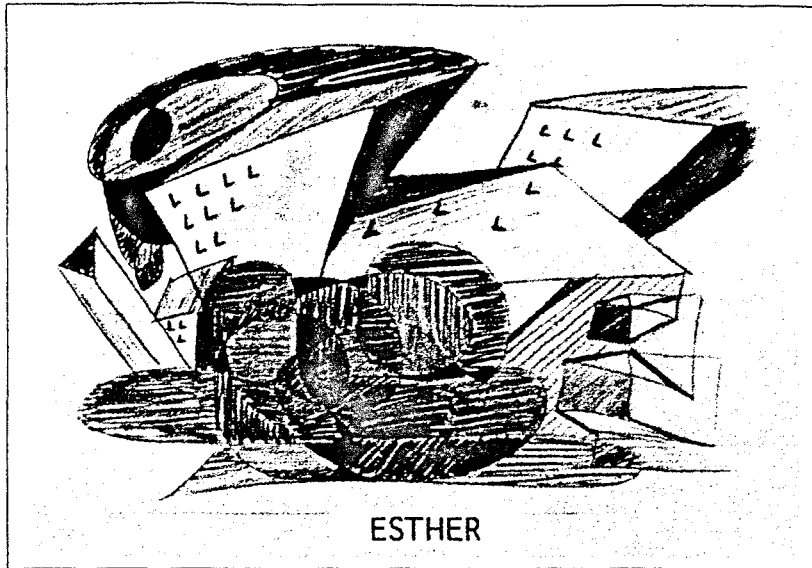
Subrayé que debían conseguir una obra que mereciera ser considerada como expresionista.

Tras destacar ellas mismas algunos de sus rasgos, se pudieron a la tarea.

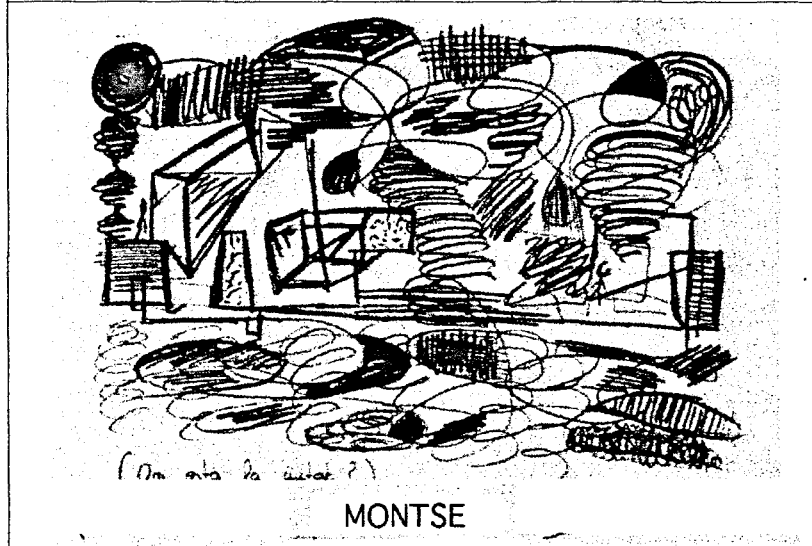
En la fig. 135 aparecen los dibujos que realizaron. Esther se inspiró en KLEE, Montse en NOLDE y M^a Jesús hizo una obra muy personal en la que se entrecruzan diversos sombreados ondulantes.



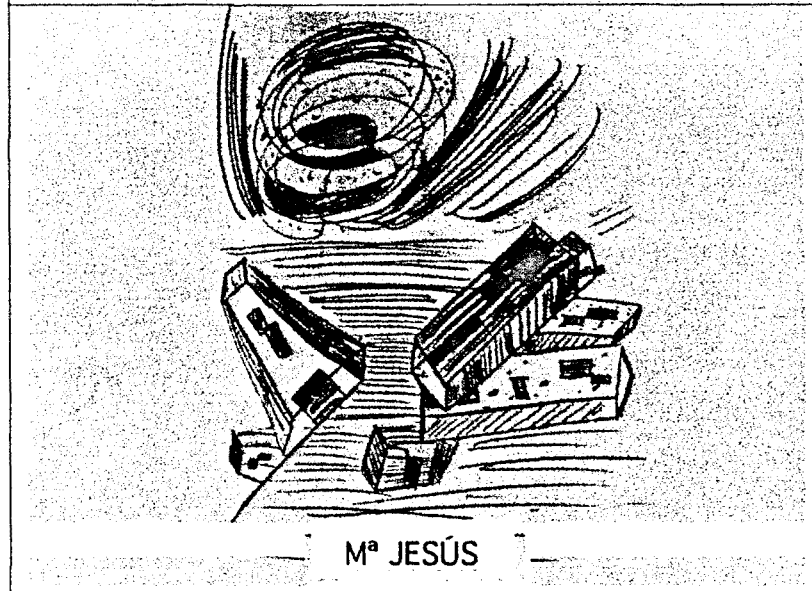
Fig. 130



ESTHER



MONTSE



Mª JESÚS

Fig. 131



Fig. 132



Fig. 133



Fig. 134

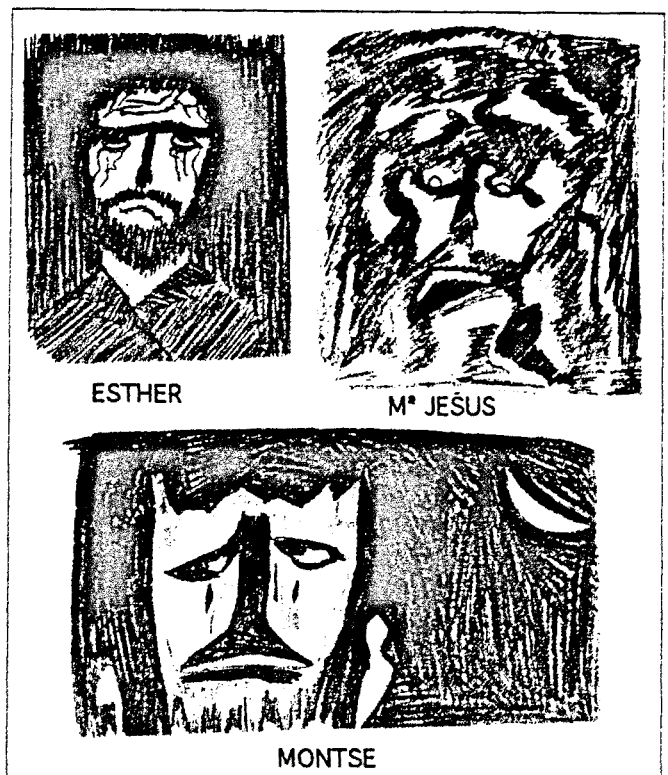


Fig. 135

En cualquier caso, en sus obras queda subrayada la dimensión expresiva, objetivo básico de la actividad.

- ACTIVIDAD 24.- Una vez situados dentro del expresionismo, pensé que podía ser interesante que viviesen una experiencia en torno a la lucha mantenida por ciertos artistas a fin de conferir expresividad a sus obras. Me decidí por PICASSO; el PICASSO que realizó la conocida serie de dibujos preparatorios del *Guernica*.

Les mostré el cuadro final. Les pregunté si lo conocían. Sí, lo habían visto con anterioridad. Pero, ¿cuál era su nombre?

Me quedé pasmado. Una de las alumnas dijo: "la *Gioconda*". Las otras permanecieron mudas. Ni una expresión de asombro.

Les dije: es el *Guernica* de PICASSO.

Entonces la alumna que había dicho la *Gioconda* estalló en una estruendosa carcajada. Una carcajada fruto de la toma de conciencia de la enorme burrada que había soltado instantes antes. Sus compañeras también rieron sonoramente.

Les pregunté si alguna vez en clase sus profesores les habían comentado este cuadro. Sólo una dijo que sí. En C.O.U.. Las otras dijeron que no. "En Formación Profesional -especificaron- nunca vimos este cuadro".

Pregunté a la alumna que lo había trabajado en C.O.U. si recordaba algo sobre su significado. Dijo: "el toro quiere decir algo, pero no se qué". Otra de las alumnas añadió que creía que tenía algo que ver con una batalla.

Les expliqué algunas cosas básicas relacionadas con a génesis del *Guernica* (el bombardeo de la ciudad de Guernica por las tropas de Franco, la matanza de civiles, la participación de la República en la Exposición Universal de París de 1937, el apoyo de Picasso a la causa republicana, etc.).

Luego pasamos a hojear el libro de ARNHEIM *El "Guernica" de Picasso*. Les comenté que todos los dibujos que iban viendo eran dibujos realizados por PICASSO a fin de preparar la obra. Captaron la lucha mantenida en pos de conseguir la máxima expresividad.

Comprendieron también que el *Guernica* no podía caer en una estética blanda, aterciopelada, meramente decorativista. Tenía que remover las entrañas.

Pero, a su vez, no podía caer en un expresionismo meramente visceral, pues PICASSO se decantó por un enfoque simbolista y moralista, ajeno a cualquier expresividad de tipo primario.

No aparece en la obra ninguna referencia a la anécdota del bombardeo. No hay aviones, ni bombas. El *Guernica* es una obra que apunta mucho más allá de lo anecdótico. Trata a nivel genérico sobre los temas de la guerra, del terror, de la deshumanización, del sufrimiento, (ver cap. I, ap. 5, 3).

Todas las figuras del *Guernica* son simbólicas. Y todo el cuadro en su conjunto también lo es. Pero los símbolos barajados están abierto a la disquisición.

De todas maneras, una cosa parece clara: el caballo y el toro tienen que ver con el fascismo y el pueblo español.

Les hablé de estas cosas y alguna más referentes a las mujeres representadas, a la paloma de la paz que aparece en el fondo y al posible significado de las lámparas.

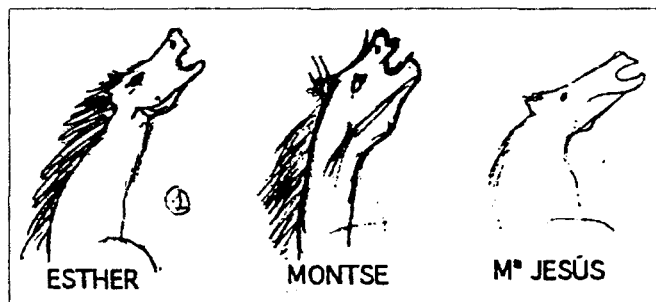


Fig. 136

Luego les propuse un ejercicio: tomar unos apuntes bastante

fidedignos sobre algunos de los dibujos realizados por PICASSO en la preparación de la obra. En concreto les planteé seguir la elaboración del caballo que aparece en el cuadro. Bueno, en realidad de una parte de los caballos realizados: de los que tienen el cuello lanzado hacia lo alto.

La fig. 136 muestra los apuntes sacados del primero de ellos.

Tras realizar este dibujo, introduje un paréntesis. PICASSO tras dibujarlo indagó diversas maneras de tratar dicho caballo mediante un código de tipo esquemático. Las invité a que ellas hiciesen por su cuenta algo parecido, sin ver de nuevo las obras que realizó PICASSO (recuérdese que previamente habíamos hojeado y comentado el libro de ARNHEIM sobre *el Guernica*). Luego compararíamos unas con otras.

La fig. 137 presenta sus dibujos.

Luego visionaron unos dibujos de tipo esquemático realizados por PICASSO tras dibujar el primer caballo realista que le sirvió de punto de partida.

Después de compararlos con los que habían hecho ellas de manera autónoma, los copiaron (ver fig. 138).

Tras ello, visionamos la cabeza de caballo

de la fig. 139 en la que PICASSO, a base de contrastes extremos en el tratamiento de las zonas de luz y sombras, confiere mayor expresividad a los dibujos previamente realizados (fig. 138). La analizamos. De paso, recordamos los dibujos expresionista hechos en la actividad n° 23 y que también utilizaban, con la finalidad de aumentar su expresividad, la estrategia de endurecer los contrastes entre las áreas de luz y de sombra.

Pasamos a la siguiente cabeza de caballo dibujada por PICASSO, que retorna a un enfoque de nuevo realista. También realizaron un

dibujo de él a base de trazos rápidos (fig. 140).

Luego dibujaron otro caballo de la amplia serie de dibujos preparatorios del *Guernica* que obedece a un código de orden esquemático muy distinto de los vistos líneas atrás (fig. 141).

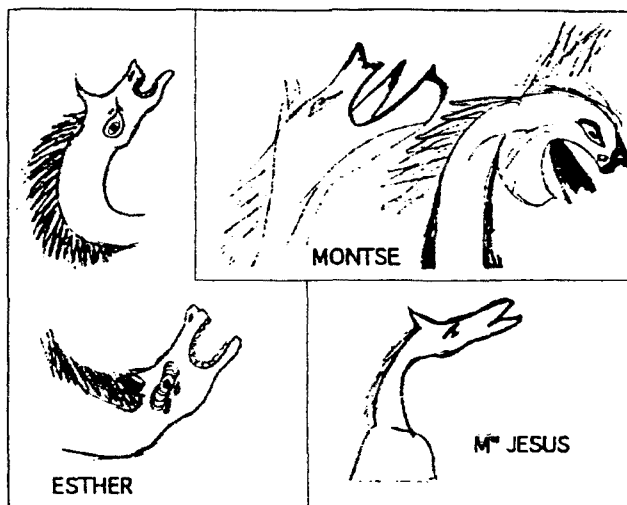


Fig. 137

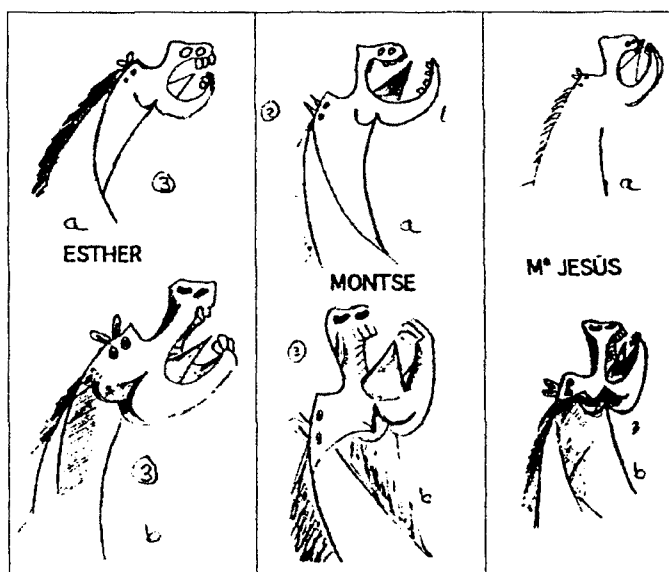


Fig. 138

Llegados a este momento les pedí que valoraran los dibujos realizados en función de su valor estético. Colocaron un tres al lado de las figuras de mayor nivel, un dos a las de nivel medio y un 1 a las que no les gustaban. Hubo unanimidad en una cosa digna de ser subrayada: los dibujos esquemáticos de PICASSO que sirvieron para realizar los dibujos de la fig. 138, merecieron la máxima puntuación.

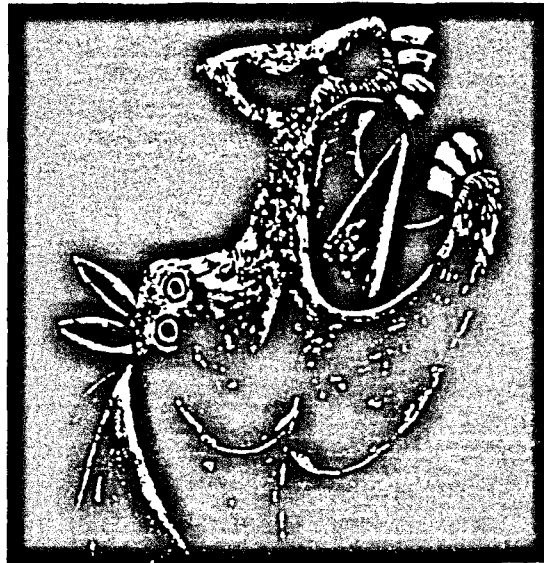


Fig. 139

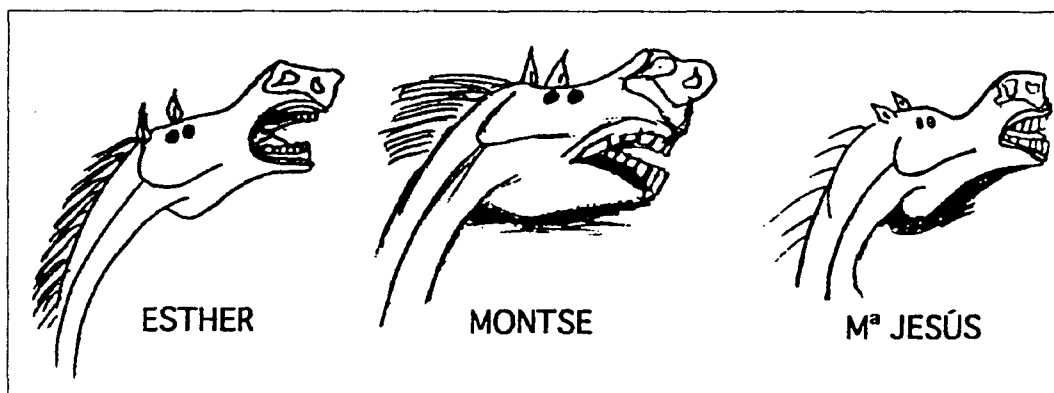


Fig. 140



Fig. 141

- ACTIVIDAD Nº 25.-

Les mostré dos dibujos que PICASSO había realizado bastante antes de introducirse en la aventura del *Guernica*. El primero de 1917, es decir 20 años antes de tal aventura (fig. 142). El segundo, hecho tres años antes (fig. 143). Del primero sacaron unos apuntes de rápida ejecución sobre la cabeza del caballo (fig. 144). Del segundo, reali-

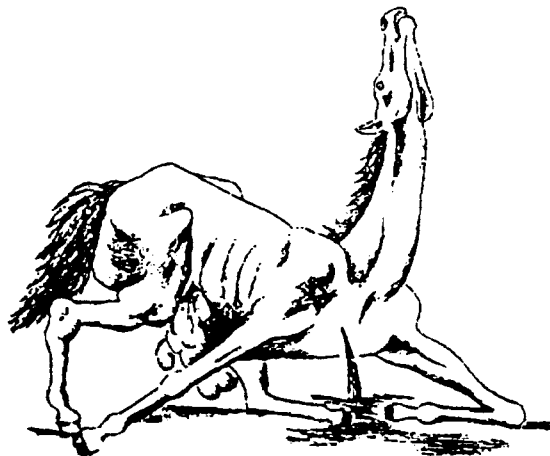


Fig. 142

zaron, también únicamente de la cabeza del caballo, una extensa serie de dibujos. Esta serie apuntaba a conseguir dibujos de orden esquemático, de un iconismo no muy alejado de los de la fig. 138. Y el esquematismo debía ir acompañado de una alta expresividad..

Las figs. 145, 146 y 147 presentan algunos de los dibujos hechos.

Según manifestaron les resultó sumamente difícil el paso desde el modelo realista al esquemático *picassiano*.

Hubo unanimidad entre las tres alumnas: es más difícil conseguir dibujos esquemático-expresionistas de mediano nivel artístico que dibujos realistas de un valor estético equivalente.

- ACTIVIDAD Nº 26.- Les comenté que habíamos comprobado que los animales podían ser usados para simbolizar contenidos de altos vuelos (el pueblo español, el fascismo, el sufrimiento, ...).

Y podían ser humanizados. Es decir, el artista podía realizar dibujos en los que los rasgos de un animal se aproximasen a los propios de los humanos. Y si un rostro humano puede expresar muy diversas vivencias emocionales, lo mismo cabe decir de un rostro humanizado de algún animal.

Les mostré de entre los dibujos realizados por PICASSO al preparar el *Guernica* los correspondientes a cabezas de toro con rasgos humanos (fig. 148, a y c). También les mostré otro dibujo de 1933 (cuatro años antes del *Guernica*) con el mismo enfoque (fig. 148, b).



Fig. 143

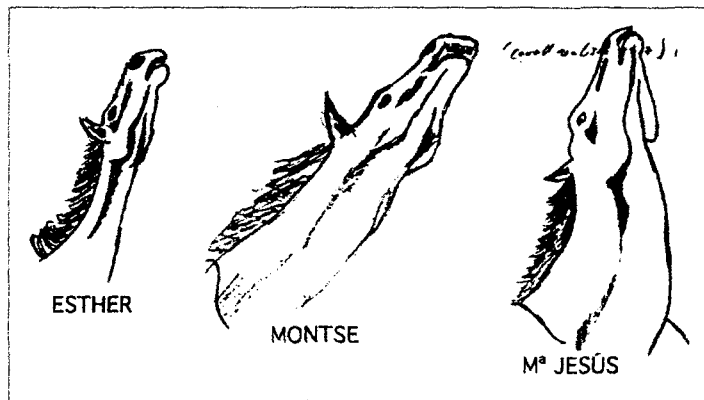


Fig. 144

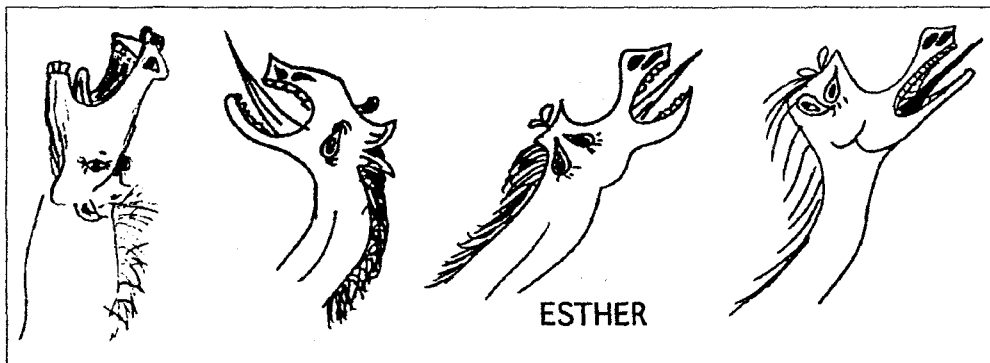


Fig. 145

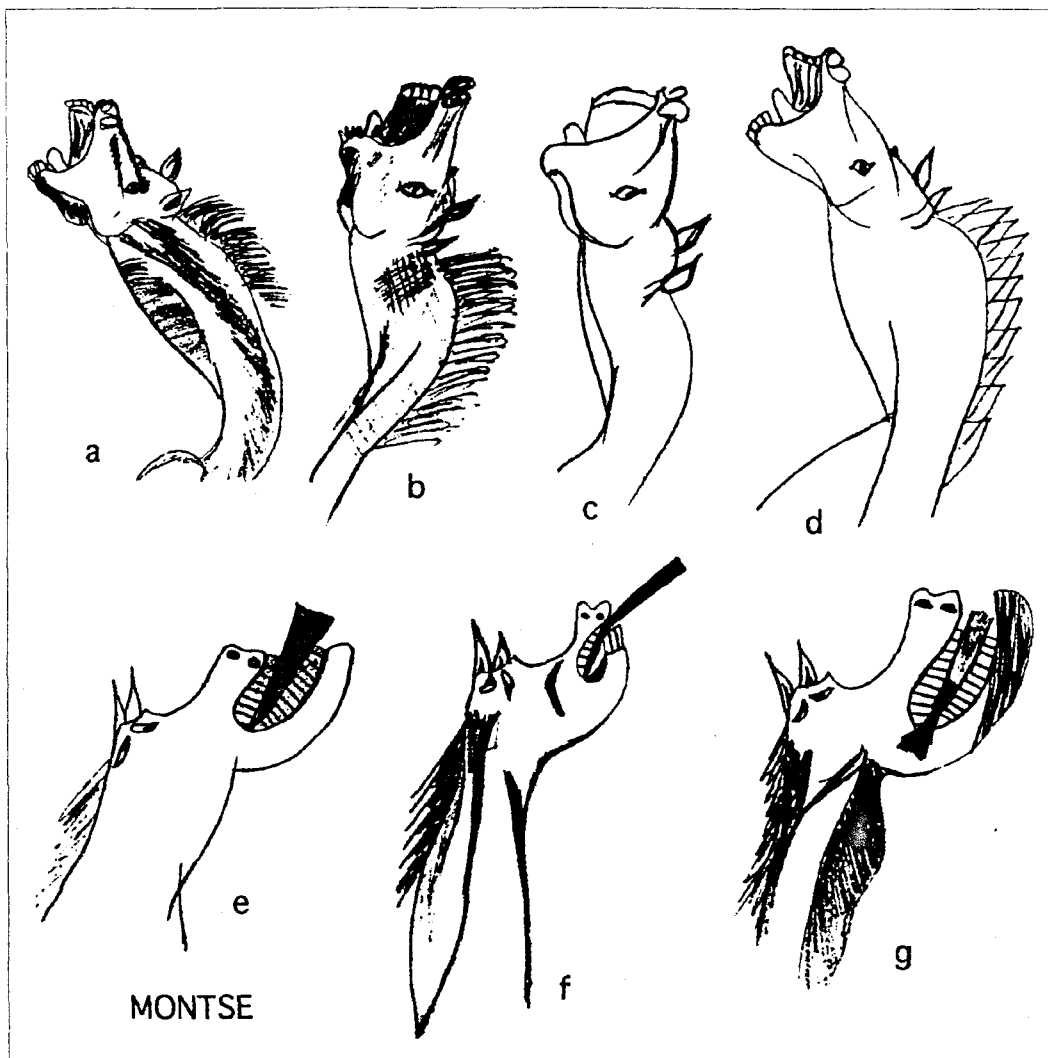


Fig. 146

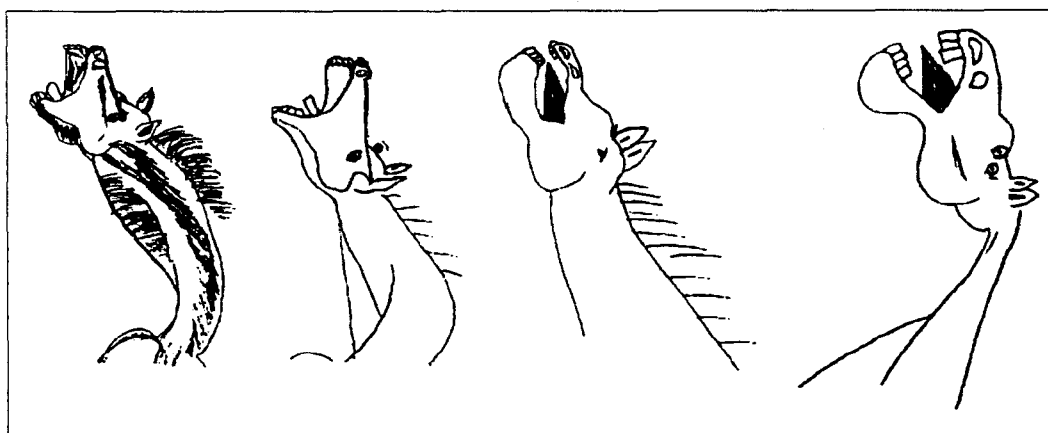


Fig. 147

Luego les planteé una nueva actividad: dibujar la cabeza de un caballo que esté llorando.

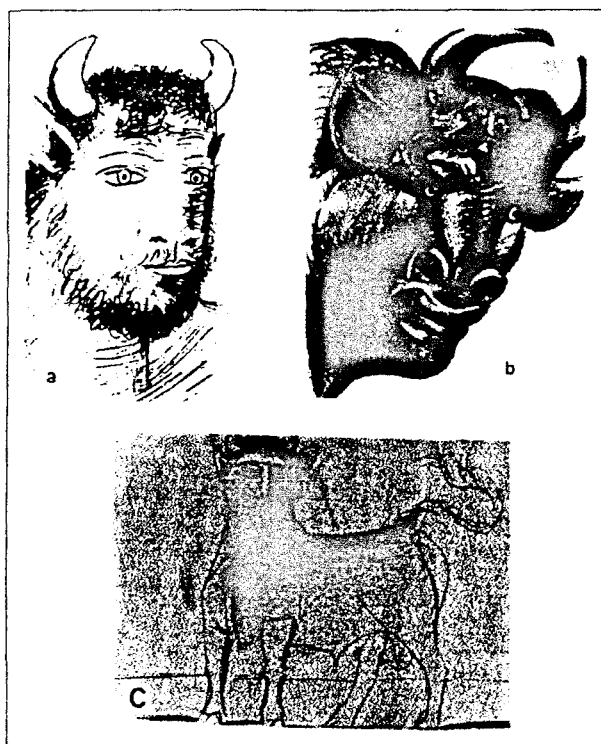


Fig. 148

Y para realizarlo íbamos a buscar entre los dibujos preparatorios del *Guernica* aquellos en los que aparecían mujeres llorando. ¿Cómo dibuja PICASSO a las mujeres que lloran? ¿Cómo son los ojos? ¿Cómo son las lágrimas?

Visionamos los rostros llorosos de las mujeres. Y sacaron apuntes sobre los ojos y las lágrimas que brotan de ellos (fig. 149).

Hay ojos que están tan tristes que tiene forma de lágrima. Los hay que presas del pavor

tienen la niña del ojo en el extremo de un cilindro que sale del globo ocular. (De esta forma parece proyectada hacia el exterior). Hay ojos en los que el cilindro proyector es substituido por una lágrima que surge del centro del globo ocular y se proyecta, tal como sucedía con el cilindro, hacia el exterior. En su extremo más alejado se sitúa la niña.

Hay ojos en los que las lágrimas brotan como si se produjese un estallido de lágrimas. Se desparraman por el rostro en forma casi radial.

Hay ojos que son como cuencos llenos de lágrimas que vierten hacia el exterior su inmenso pesar.

Hay ojos que son cuencos de los que brota una lágrima que es a su vez la niña del ojo.

Y hay lágrimas que se deslizan lentamente sobre las mejillas, curvándose según sea la convexidad de éstas.

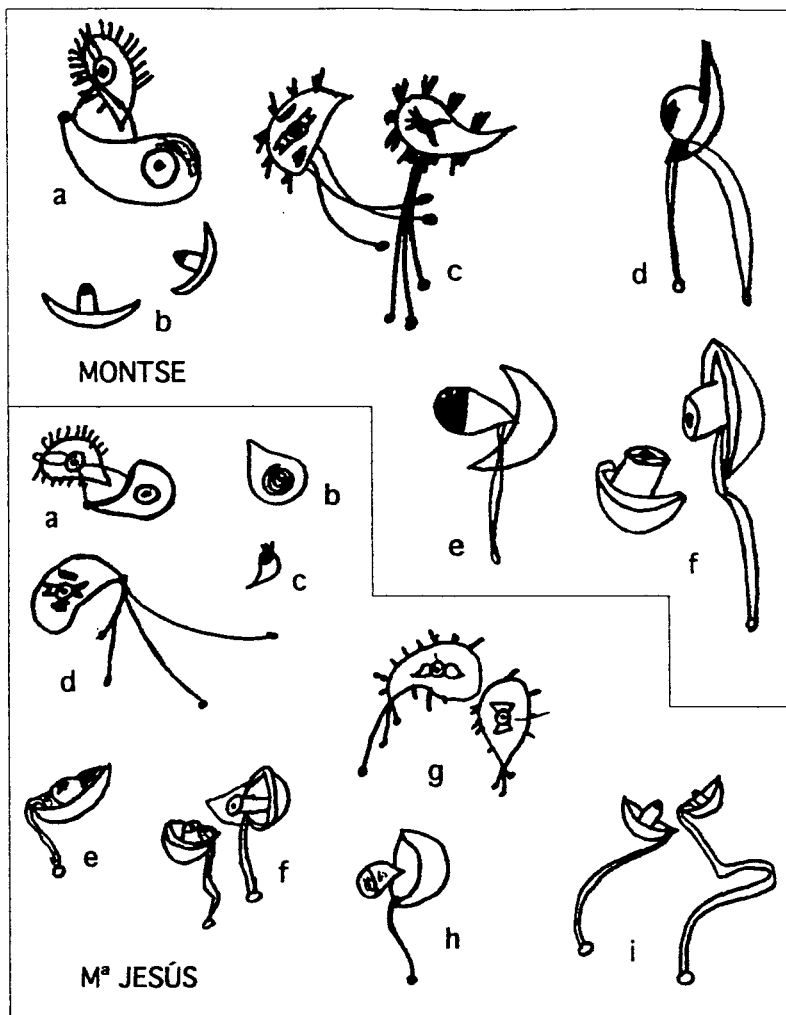


Fig. 149

Es decir, los ojos pueden ser poesía expresionista. Y contener diversas metáforas otorgadoras de sentido, y, por descontado, metáforas alimentadas por emociones y sentimientos.

Son los frutos de una peculiar manera de encarar la expresión del mundo vivencial.

Son los frutos del alma del artista. Del artista que se compenetra con los temas humanos hasta convertirlos en propia entraña.

- ACTIVIDAD Nº 27.- Los apuntes que las alumnas habían sacado de los dibujos de PICASSO dieron pie a los análisis e interpretaciones que acabamos de citar.

Después de ellos, les recordé que antes de observar el mundo de los ojos llorosos habíamos fijado un proyecto: dibujar algunas cabezas de caballos dotados del don de las lágrimas.

Se pusieron en tarea.

En la fig. 150 pueden observarse algunos de los dibujos realizadas por las alumnas.

- ACTIVIDAD 28.- Tras los caballos llorosos volvimos a repasar los rostros de las mujeres dibujadas por PICASSO en la fase previa a la realización del *Guernica*. Si antes la atención se había centrado en los ojos ahora fue todo el rostro el que la reclamó. Espontáneamente las alumnas fueron subrayando rasgos destacables. Comentaron las formas que caracterizaban los perfiles de los rostros, el tratamiento dada a las bocas - muy próximo al dado por PICASSO a las de ciertos caballos previamente trabajados-, la manera de dibujar los agujeros de la nariz, el tipo de trazos usados al plasmar las arrugas de la frente, las características de los trazados lineales, -con especial referencia al agresivo y desordenado manchado garabateador, y como todas estas características confieren a las figuras un enorme dramatismo.

La expresividad como objetivo supremo. Y el deseo de poner en carne viva a la sensibilidad del espectador.

El expresionismo elevado a la máxima potencia.

La fig. 151 muestra algunos de los rostros de mujer que las alumnas improvisaron tras los análisis realizados.

- ACTIVIDAD 29.- Volvimos al tema de las cabezas de caballos, pero ahora liberándolos del mundo de PICASSO. Pensamos que sería de interés el que vieses que existen mil y una manera de enfocar el dibujo de un mismo tema.

Pensé en la ayuda de J. M., el artista que en otras actividades anteriores nos había confeccionado dibujos auxiliares. Le pedí que nos hiciese una larga serie de cabezas de caballo. Una larga serie que comenzando con algún dibujo de tipo cuasi realista derivase hacia modelos de muy diversa factura.

Así lo hizo.

La fig. 152 muestra algunos de ellos.

Tras visionar las alumnas toda la serie -cosa que nos permitió constatar como a partir de un modelo de base pueden emerger infinidad de variantes de orden esquemático-, las invité a realizar cuatro series construidas a partir de otros tantos dibujos de J. M..

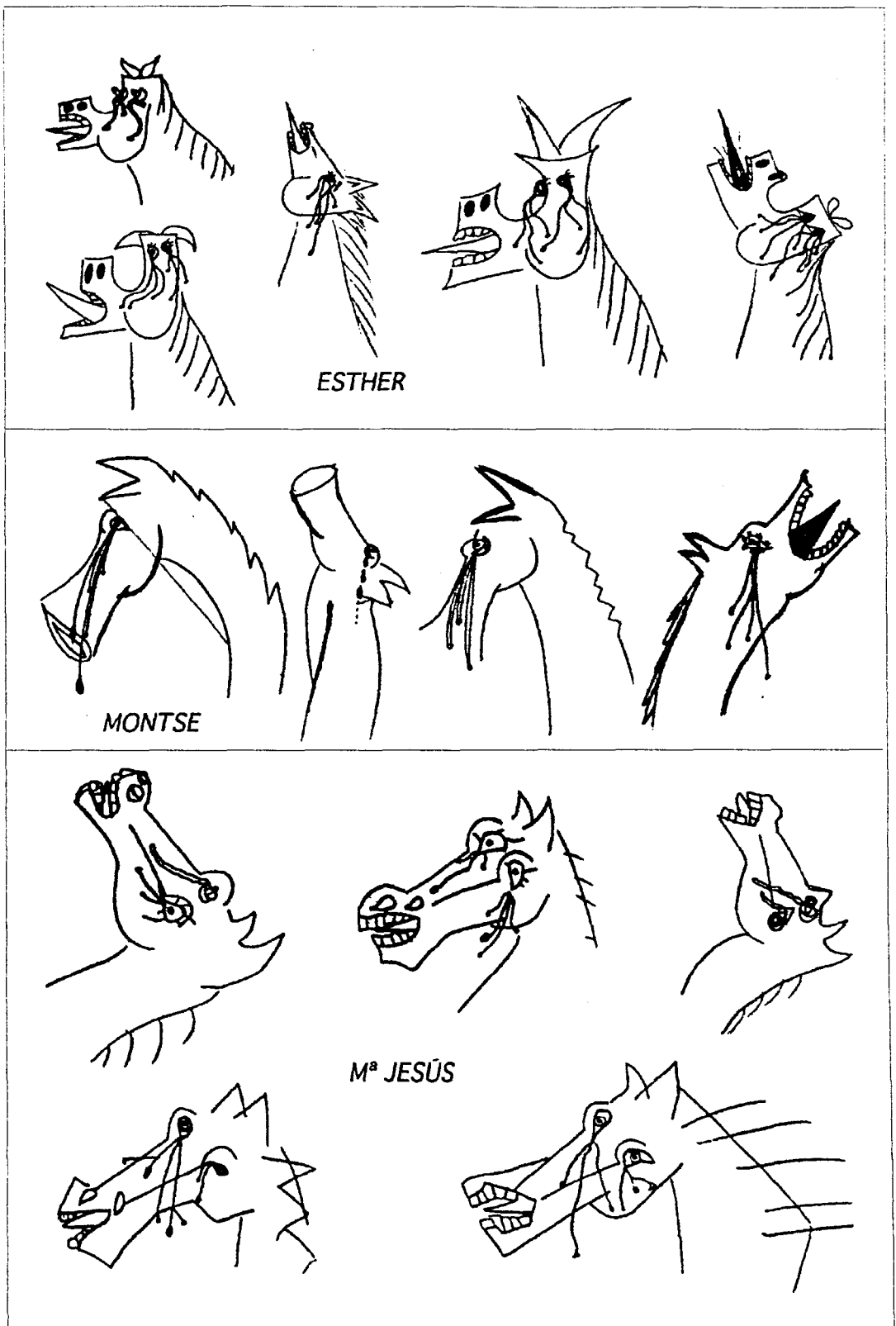


Fig. 150

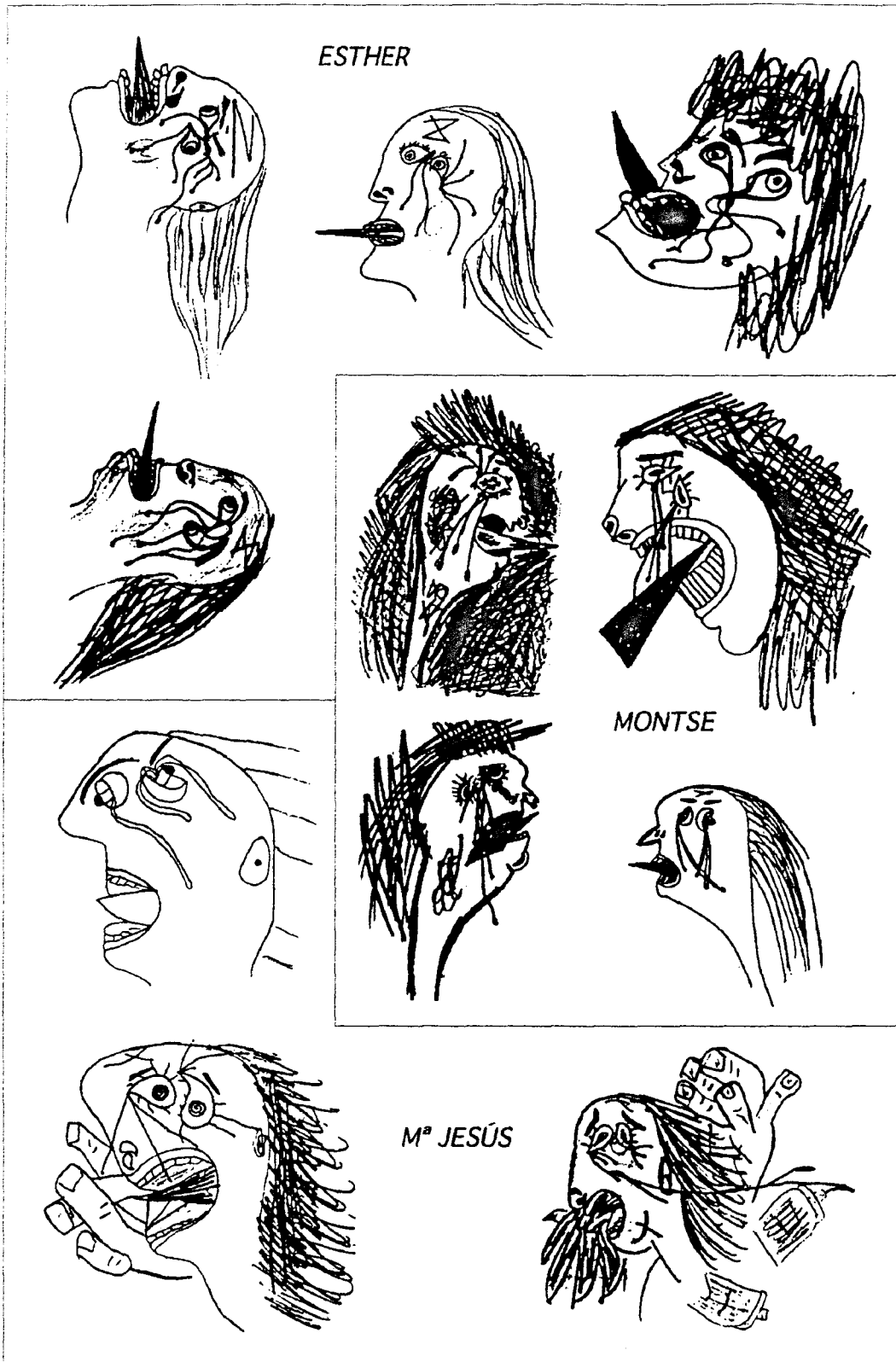


Fig. 151

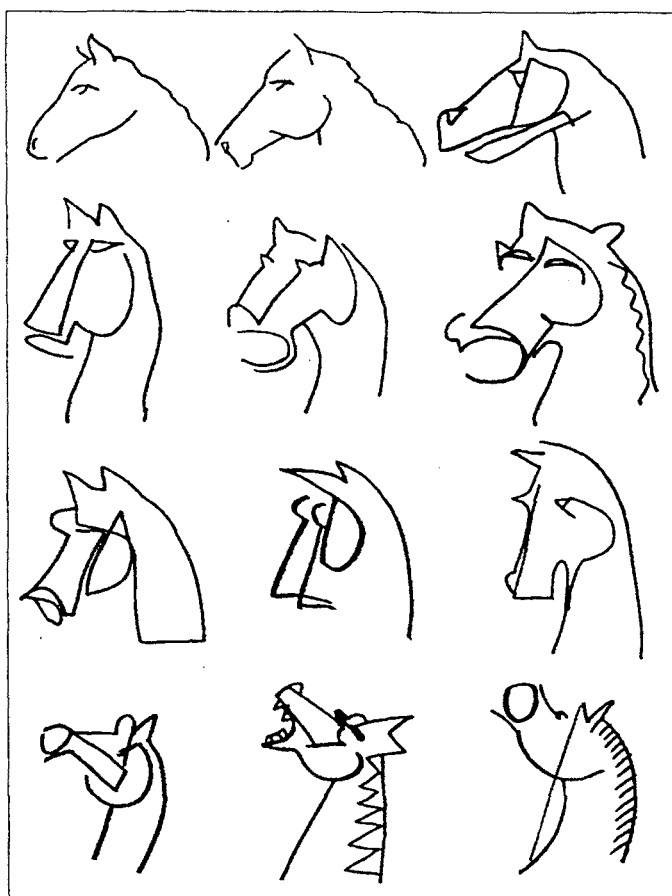


Fig. 152

Las figs, 153, 154 y 156 presentan algunos de los dibujos realizados respectivamente por Esther, Montse y M^o Jesús.

Esther creó infinidad de figuras. Sus series destacan por su inventiva. Su nivel estético también es, en general, remarcable.

Montse, realizó series muy compactas. Al desarrollar los sucesivos dibujos optó por la estrategia de introducir mínimas transformaciones. Casi siempre una por vez y de orden muy moderado. Es por ello que sus series parecen algo monótonas. Su nivel estético se nos antoja algo inferior al de Esther.

Por su parte, M^a Jesús introdujo en sus dibujos muchas influencia picassianas. Bastantes de sus bocas y ojos obedecen a esta influencia. Al margen de ello, su inventiva es considerable. Estéticamente opta por una vía más expresionista que Esther y Montse.

Añadamos, finalmente, que en las series de las tres alumnas aparecen algunos ejemplares de dudoso gusto estético. En la fig. 156 mostramos algunos de Esther.

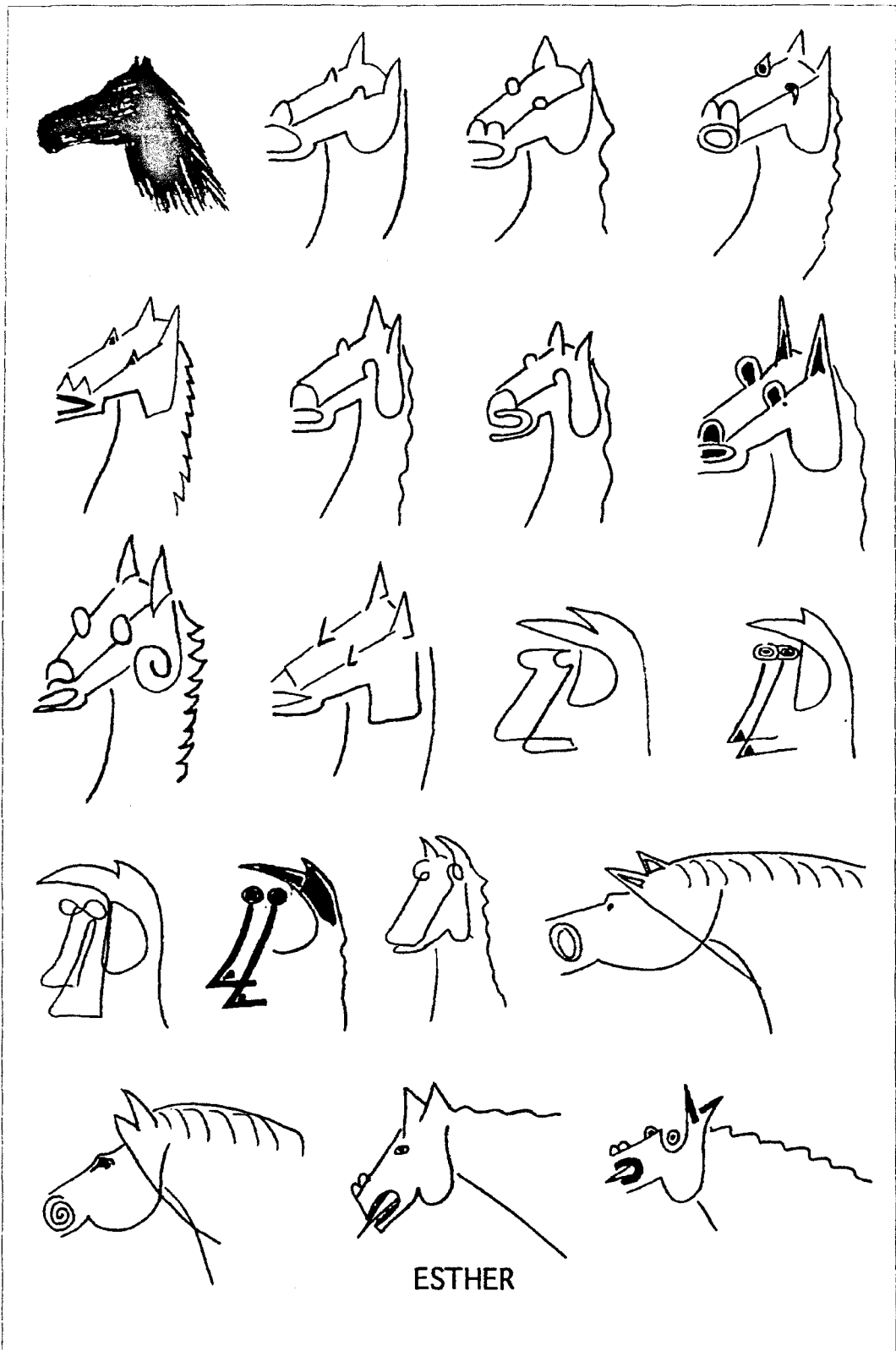


Fig. 153

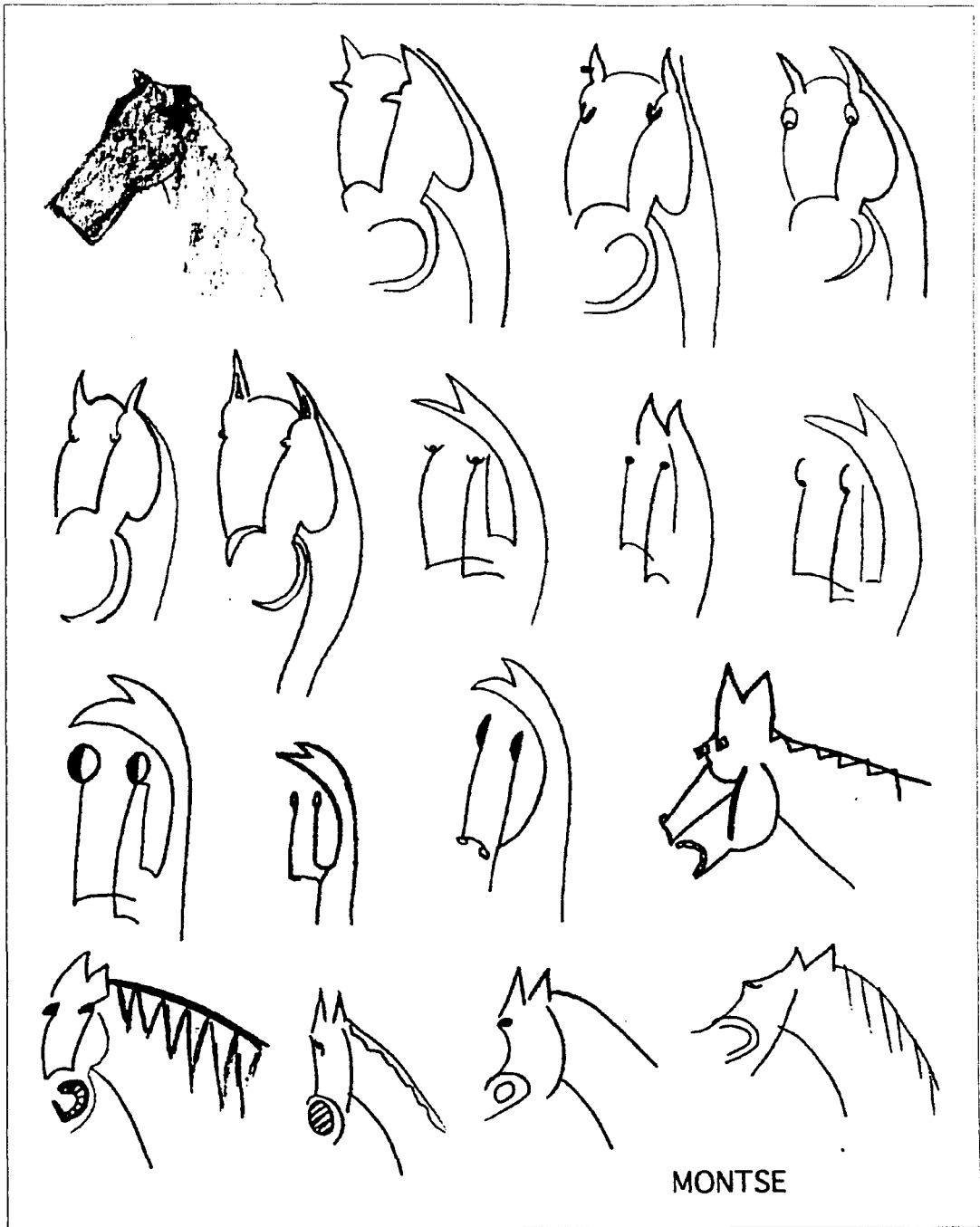


Fig. 154

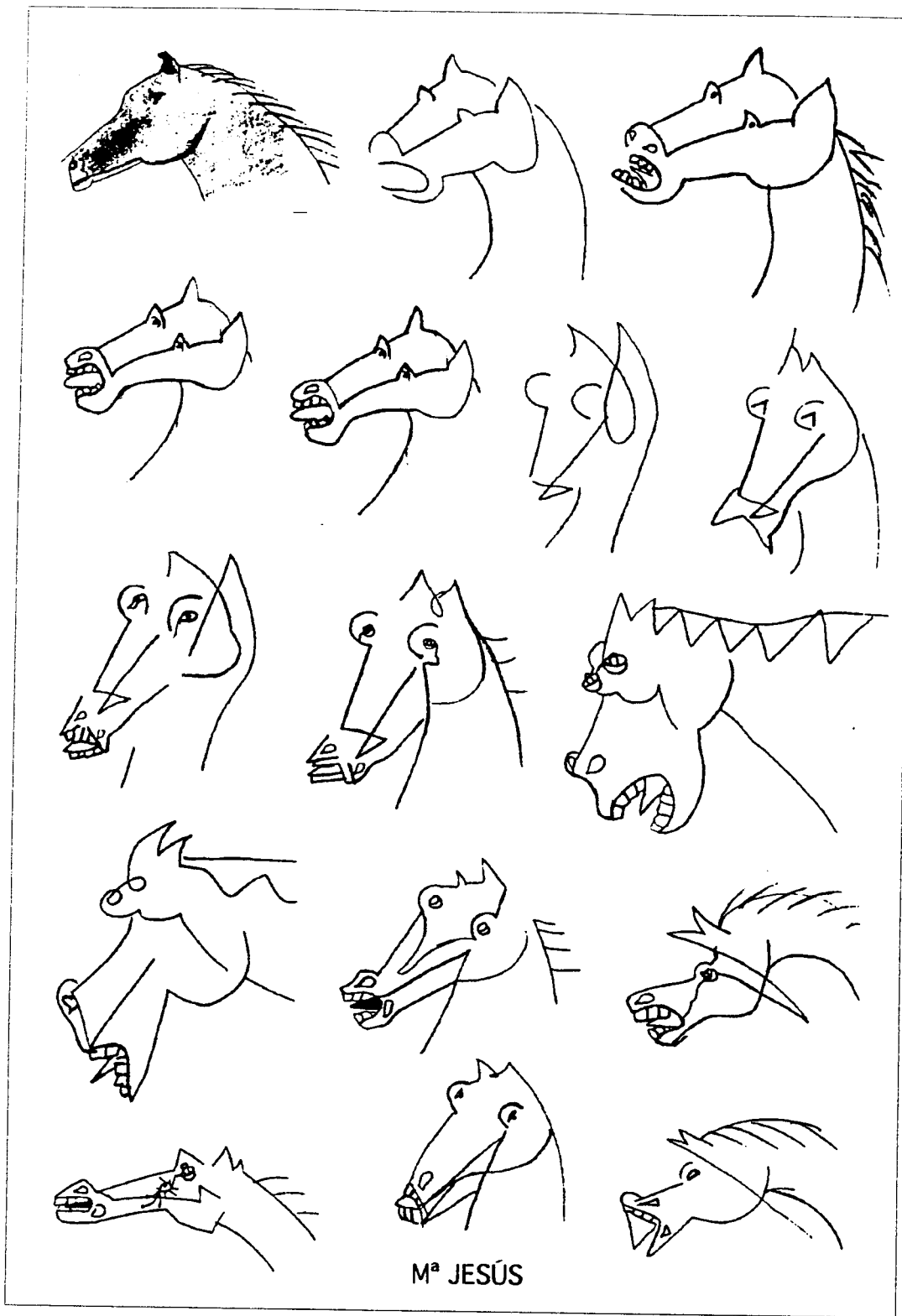


Fig. 155

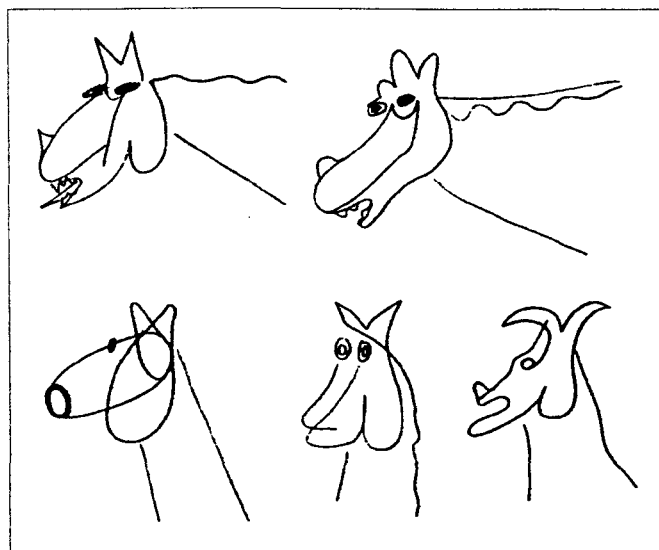


Fig. 156

2. 4. PRUEBA EVALUATIVA INTERCALADA

2. 4. 1. PLANTEAMIENTO

EL modelo MOPRART concede, como sabemos, especial importancia a la evaluación formativa, en razón de que permite reorientar, sobre la marcha, las actividades docentes. Con lo cual, éstas pueden ajustarse a las necesidades y capacidades de los alumnos.

A lo largo de las actividades desplegadas hasta ahora, este enfoque ha estado especialmente presente. Muchas de ellas han conllevado desplegar procesos constructivos en los que la dimensión evaluativa ha desempeñado un importante papel.

Naturalmente, esta evaluación, inscrita en la acción educativa, incide en los juicios de apreciación que el profesor realiza sobre la marcha del curso. En nuestro caso, parejos a las siguientes: el curso funciona, las capacidades expresivas mejoran, se notan evidentes progresos, en cada serie de actividades se aprecia una clara progresión,

...

Pero más allá de estos juicios, los profesores necesitamos, con frecuencia, reforzar el valor de estas apreciaciones mediante pruebas específicas que exijan a los alumnos desenvolverse, sin la ayuda del profesor, en actividades similares a las desplegadas en clase.

Ésta es una de las razones de peso que nos llevó a plantear la prueba de evaluación que en seguida presentaremos.

¿Utilizarían en los nuevos *juegos* estrategias y destrezas previamente trabajadas? ¿Sabrían afrontar *juegos* totalmente novedosos? ¿Habrían contribuido los *juegos* desplegados a generar en ellas una especie de capacidad general para la expresión de tipo artística? ¿Alcanzarían sus dibujos un aceptable nivel estético? ¿Dejarían totalmente de lado la enraizada tendencia que tenían al comenzar el curso (recuérdese los dibujos que hicieron en la prueba inicial de evaluación) a producir vulgares dibujos pseudorrealista totalmente ajenos al mundo del arte?

Todos estos interrogantes estarían en la trastienda de la prueba.

Pero, además, siendo nuestro curso una experiencia iniciática, tanto por ser una primera aplicación de un modelo didáctico recién construido, como por ser el primer curso sobre educación artística que realizaba el profesor que lo impartió, éste sintió la necesidad de contrastar sus logros con los alcanzados por los alumnos que seguían un curso paralelo. (Una necesidad, por cierto, derivada del propio modelo MOPRART, pues, tal como fue presentado, confiere relevancia a la introducción de sistemas de evaluación externa (ver cap. V, ap. 3. 15)).

Sobre la prueba, hay que dejar bien claro que el hecho de aplicarla también a otras alumnas ajenas al curso desarrollado, **no apuntaba a la validación científica del modelo MOPRART** -cosa sin real sentido, pues tal cosa demandaría, entre otras cosas, que éste fuese aplicado en coordinación con un particular y prefijado diseño curricular, aun por elaborar, que fuese común al utilizado en el otro grupo de contrastación, y, además, también exigiría que en este grupo se hubiese aplicado un modelo didáctico distinto de nítido perfil.

Naturalmente, este esbozo de diseño investigador, exigira iniciar otro trabajo complementario al que ahora presentamos.

Un trabajo que, tras realizar nuestro curso exploratorio, será más fácil de poner en marcha.

Pero bien, hechas estas aclaraciones, volvamos a la prueba que aplicamos.

Ésta, además de a las finalidades previamente apuntadas, tuvo otra de muy relevante, que explica por qué no se realizó, como suele ser habitual, tras la finalización del curso.

Pretendíamos detectar posibles carencias de bulto en la formación de las alumnas que habían seguido el curso. Carencias que, a tenor de la filosofía básica del modelo MOPRART, deberían obligarnos a intervenir pedagógicamente. Cosa que podríamos hacer en las sesiones lectivas que aun quedarían disponibles tras la prueba.

Por otra parte, teníamos la esperanza de que los resultados de la serie de actividades de evaluación que formarían parte de la prueba de evaluación, nos ayudarían a reflexionar sobre las virtudes y defectos del curso que habíamos ido construyendo sobre la marcha, basándonos en los principios básicos del modelo MOPRART.

Con todas estas referencias e intenciones en la mente, elaboramos una prueba de evaluación integrada por 11 actividades. Once actividades que ejemplifican *juegos de arte* muy diversos. Algunos de ellos, *juegos* relativamente cercanos a los abordados a lo largo del curso. Otros, por el contrario, ajenos totalmente a los previamente *jugados*.

2. 4. 2. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN

Como acabamos de precisar la prueba constó de once actividades. Cada una de las cuales quedó definida a través de una obra de arte que fue proyectada sobre una pantalla y de un breve texto orientativo de la actividad que debían desplegar las alumnas.

Y éstas, las alumnas, fueron seis: las tres que habían seguido el curso que hemos ido describiendo (el curso MOPRART), más otras tres seleccionadas entre sus compañeras de curso (2º de Educación Infantil) que de forma paralela a nuestro curso habían seguido otro, el oficial, con casi el mismo peso horario (36 h.) (en realidad el curso MOPRART fue algo más corto (dos sesiones de trabajo menos (cada una de ellas de hora y media), que fueron dedicadas a la realización de la prueba de evaluación inicial)).

El modo de selección de las tres alumnas del curso oficial fue el mismo que se usó para seleccionar las tres alumnas que siguieron el curso MOPRART: el profesor de plástica de la especialidad de

Educación Infantil, eligió entre las alumnas del curso una de muy buena, una de nivel medio y una de nivel bajo.

La seis alumnas realizaron las once actividades en el mismo momento y bajo las mismas condiciones contextuales.

La prueba comenzó con un texto de presentación y enmarcamento. Rezaba así:

“Vais a realizar una serie de dibujos a partir de algunas obras de diversos artistas.

Tras proyectarlos sobre la pantalla una obra de arte, os pediremos que realicéis algunos dibujos inspirados en ella. Y para orientar vuestro trabajo, en cada caso se os precisará qué debéis hacer. Será de suma importancia que antes de realizar tus dibujos observes con detenimiento la obra-modelo que se te presente. Naturalmente en tu observación deberás atender a aspectos relativos a las formas usadas, a la manera de trazar las líneas o de realizar los sombreados, a la manera de componer cada figura o el conjunto formado por ellas, al estilo que caracterice la obra, ... Es decir, deberás atender a los diversos aspectos que definen la naturaleza y características de la obra.

Por otra parte, no debes olvidar en ningún momento que tus dibujos deben ser de naturaleza artística.

Tampoco debes olvidar en ningún momento que tus dibujos no deben ser una copia del modelo que se te presenta.

Al observar las obras que van a servir de modelos de referencia para la realización de tus dibujos, podrás, en algunos casos que se te indicará, tomar apuntes sobre ellas. Naturalmente estos apuntes no podrán ser copias estrictas de tales modelos. Sólo podrán reflejar aspectos parciales de las obras.

Antes de realizar tus dibujos definitivos, podrás, si lo deseas, dibujar algunos esbozos o ensayos preparatorios. Podrás situar estos bocetos o ensayos entre las obras definitivas. No hace falta que uses folios auxiliares. Debajo de los esbozos o ensayos colocarás una X que facilitará su identificación.

Naturalmente, sobre las instrucciones que se te va a dar para que sepas cómo realizar las diversas actividades, puedes y debes pedir cualquier tipo de clarificación que creas conveniente.

NOTA FINAL DE SUMA IMPORTANCIA: EN TODOS TUS DIBUJOS DEBES DEMOSTRAR QUE ERES IMAGINATIVA, CREATIVA Y ARTISTA. "

Tras leer las alumnas este texto yo insistí de palabra sobre los elementos más destacados a tener en cuenta, y muy especialmente sobre los diversos subrayados que aparecen en él.

Luego comenzaron con la primera actividad. Y tras ella siguieron todas las demás.

Entre las actividades sólo hubo un interludio temporal de 15 minutos, situado después de la actividad nº 5.

Las actividades fueron las siguientes:

ACTIVIDAD Nº 1.- DIBUJA UNA SERIE DE FIGURAS INDIVIDUALES DE ANIMALES QUE TENGAN LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS:

- ESTÉN TODAS ELLAS INSPIRADAS EN LA OBRA MODELO (fig. A)

- SE DIFERENCIEN UNAS DE OTRAS POR SU GRADO DE SEMEJANZA RESPECTO A ESTA OBRA. UNAS DEBEN OBEDECER A LAS MISMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, OTRAS DEBEN ALEJARSE EN ESCASA MEDIDA DE ESTAS CARACTERÍSTICAS, OTRAS DEBEN ALEJARSE MODERADAMENTE Y OTRAS DEBEN TENER CARACTERÍSTICAS BASTANTE DIFERENTES. (PERO NO OLVIDES QUE TODAS ELLAS DEBEN ESTAR INSPIRADAS POR LA OBRA MODELO).

ANTES DE COMENZAR TUS DIBUJOS PUEDES TOMAR ALGÚN LIGERO APUNTE SOBRE LA OBRA MODELO.

ACTIVIDAD Nº 2.- INSPIRÁNDOTE EN LOS GATOS QUE APARECEN EN ESTA OBRA DE KLEE (fig. B) REALIZA UNA SERIE DE TRES DIBUJOS SOBRE EL ANIMAL QUE TU DESEES, PERO QUE NO SEA UN GATO:

- DEBES COMENZAR CON UN DIBUJO BASTANTE AJUSTADO AL ESTILO DEFINIDO POR EL DIBUJO-MODELO.

- LOS OTROS DOS DIBUJOS DEBEN APARTARSE DE FORMA MODERADA DE ESTE ESTILO.

MIENTRAS OBSERVAS EL DIBUJO DE BASE PUEDES TOMAR ALGÚN APUNTE.

ACTIVIDAD Nº 3.- TRAS OBSERVAR LA SERIE DE DIBUJOS REALIZADOS POR PICASSO EN TORNO A LA TRANSFORMACIÓN DE UN TORO DESDE UN

ENFOQUE REALISTA HASTA UN ENFOQUE SUPERESQUEMÁTICO (fig. C), REALIZA UNA SERIE SEMEJANTE A PARTIR DEL DIBUJO DE RINOCERONTE QUE SE TE PRESENTA (fig. D). PERO TEN EN CUENTA QUE TU SERIE SÓLO PUEDE CONSTAR DE CINCO DIBUJOS. COMO DISPONES DE POCO TIEMPO RENUNCIA AL DIBUJO DE LOS RINOCERONTES REALISTAS O CASI REALISTAS. COMIENZA YA CON DIBUJOS DE ORDEN ESQUEMÁTICO. DEBES PONER SUMO INTERÉS EN LOGRAR QUE TUS DOS ÚLTIMOS DIBUJOS MEREZCAN EL CALIFICATIVO DE ARTÍSTICOS. LOS ANTERIORES DEBES CONSIDERARLOS COMO PREPARACIÓN DE ÉSTOS DOS.

EN ESTE CASO NO PUEDES TOMAR NINGÚN TIPO DE APUNTE.

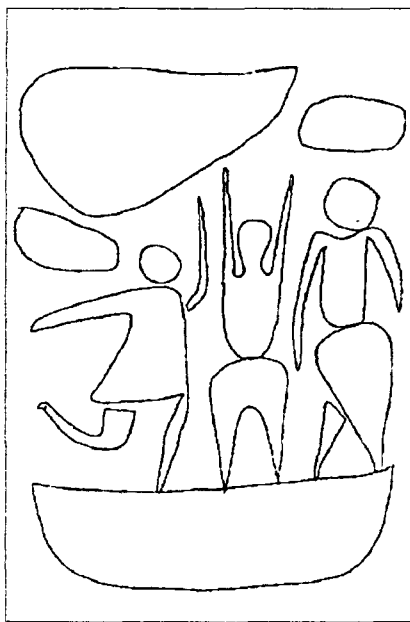


Fig. A (activ. nº 1)



Fig. B (activ. nº 2)

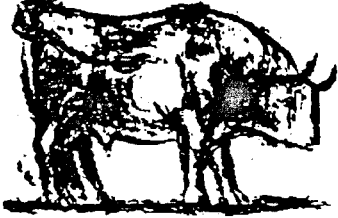
ACTIVIDAD Nº 4.- INSPIRÁNDOTE EN LA OBRA DE PICASSO SOBRE UNA CORRIDA DE TOROS QUE VES PROYECTADA SOBRE LA PANTALLA (fig. E), REALIZA UN DIBUJO QUE MUESTRE A UN RINOCERONTE QUE EMBISTE A UNA PERSONA Y LA LANZA POR LOS AIRES. PROCURA QUE LAS DOS FIGURAS REFLEJEN EL DINAMISMO DE LA ACCIÓN. TU DIBUJO DEBE TENER UN ESTILO MUY PRÓXIMO AL DE LA OBRA DE PICASSO. PUEDES USAR SOMBRADOS DE DOS INTENSIDADES.

CUIDA LA DIMENSIÓN ESTÉTICA DE TU DIBUJO.

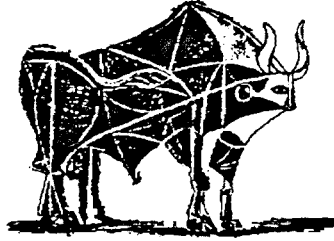
SOBRE ESTA OBRA NO PUEDES TOMAR APUNTES.

RECUERDA QUE PUEDES HACER ESBOZOS PREVIOS AL DIBUJO DEFINITIVO.

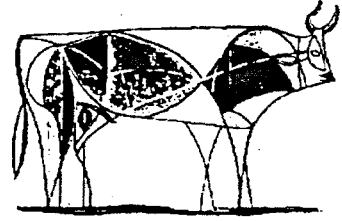
1945. Exposición al aire libre en la ciudad de París, 26.3 x 41 cm.
 Número 17, Escalier 2-21. Colección Bernard Pasani, París.



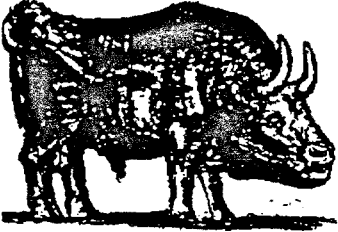
IV 3 de diciembre de 1945



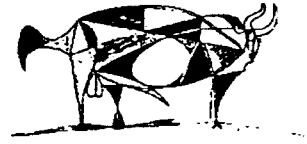
V 24 de diciembre de 1945



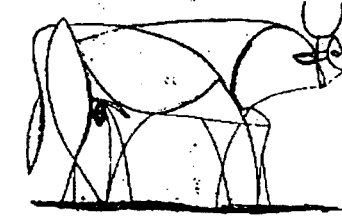
VIII 2 de enero de 1946



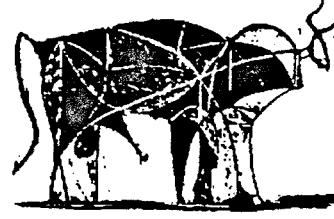
VII 12 de diciembre de 1945



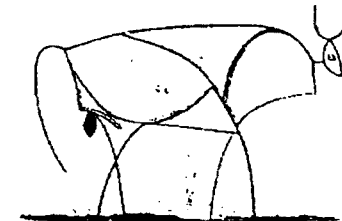
Fora. París, 24-25 de diciembre de 1945.
 Acuarela, gouache y tinta sobre cartón, 11,3 x 20,1 cm.
 Zervas XIV, 130 Musée Picasso, París



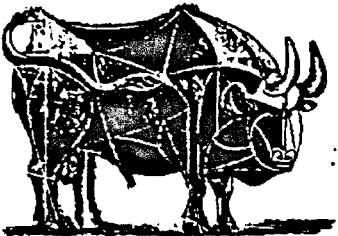
IX 3 de enero de 1946



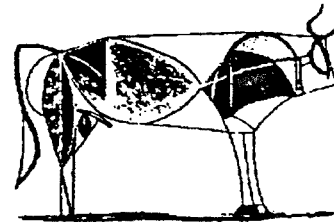
VI 26 de diciembre de 1945



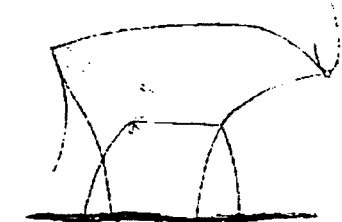
X 13 de enero de 1946



VII 22 de diciembre de 1945



VII 28 de diciembre de 1945



XI 17 de enero de 1946

Fig. C (Act. nº 3)

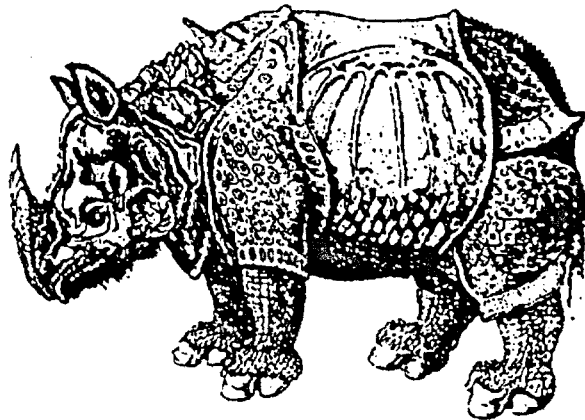


Fig. D (Act. nº 4)

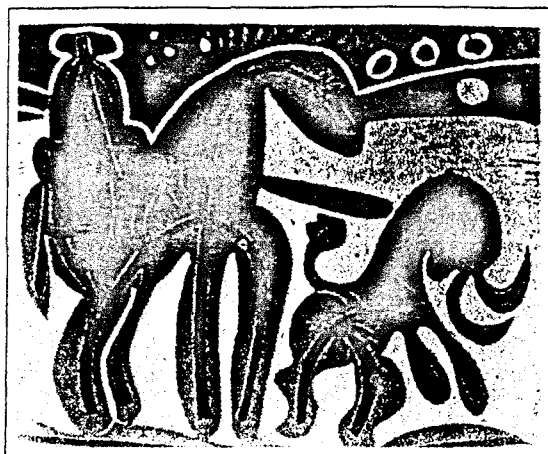


Fig. E (activ. nº 4)

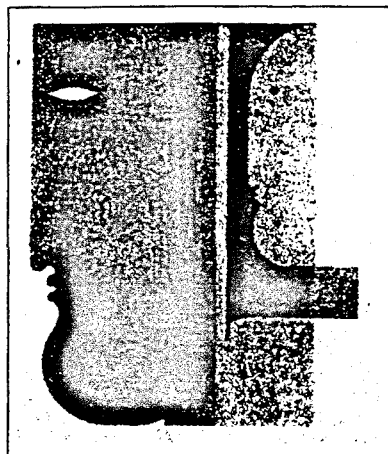


Fig. F (activ. nº 5)

ACTIVIDAD N° 5.- REALIZA UNA SERIE DE TRES DIBUJOS INSPIRADOS EN EL CUADRO DE SCHLEMMER *JUEGO DE CABEZAS* (fig. F).

OBSERVARÁS QUE EN EL DIBUJO APARECEN ÁREAS MÁS O MENOS OSCURAS HECHAS A BASE DE PUNTEADOS DE DISTINTA DENSIDAD. EN TUS DIBUJOS VAS A SUBSTITUIR ESTE TIPO DE SOMBREADOS POR ÁREAS HECHAS A BASE DE RAYADOS DE LÍNEAS PARALELAS. TAMBIÉN PUEDES INTRODUCIR SOMBREADOS DE TIPO CONTINUO. (EN LA PIZARRA SE PONDRÁN ALGUNOS EJEMPLOS).

UNO DE TUS TRES DIBUJOS DEBE PERMANECER MUY PRÓXIMO A LA ESTÉTICA DEFINIDA POR LA OBRA DE SCHLEMMER. LOS OTROS DEBEN ALEJARSE MODERADAMENTE DE SU ENFOQUE.

EN ESTE CASO NO TOMES NINGÚN TIPO DE APUNTE.

ACTIVIDAD N° 6.- REALIZA TRES DIBUJOS INSPIRADOS POR EL DE KLEE QUE SE TE PROYECTA EN LA PANTALLA (fig. G). EL TEMA, EL MISMO: UN PÁJARO. EL PRIMER DIBUJO DEBE SER DE ENFOQUE MUY SIMILAR AL DE KLEE. EL SEGUNDO DEBE INTRODUCIR ALGUNAS MODIFICACIONES ESTILÍSTICAS. Y EL TERCERO DEBE RESPONDER A UN ENFOQUE MUY DISTINTO.

COMO SIEMPRE: ¡CUIDA LA ESTÉTICA!.

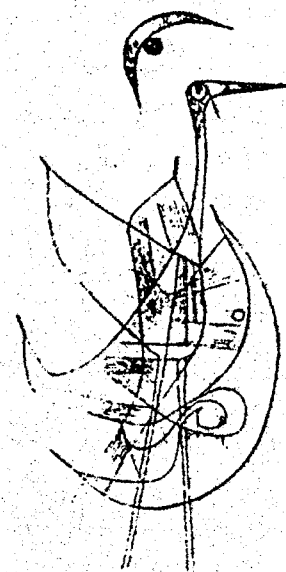


Fig. G (activ. nº 6)

PUEDES TOMAR ALGÚN LIGERO APUNTE.

ACTIVIDAD N° 7.- INSPIRÁNDOTE EN ESTA OBRA DE MIRÓ (fig. H), REALIZA CUATRO DIBUJOS, DOS CON FIGURAS HUMANAS O ANIMALES Y DOS DE TIPO TOTALMENTE ABSTRACTO. COMO NO DISPONES DE MUCHO TIEMPO PROCURA QUE CADA UNO DE TUS DIBUJOS CONSTE DE POCAS FIGURAS.

PUEDES TOMAR ALGÚN LIGERO APUNTE.

ACTIVIDAD N° 8.- REALIZA UNA SERIE DE TRES DIBUJOS INSPIRADOS EN EL DE KLEE QUE SE TE MUESTRA EN LA PANTALLA (Fig. I): UNO DE ENFOQUE MUY PARECIDO, OTRO DE ENFOQUE MODERADAMENTE DISTINTO Y EL TERCERO DE ENFOQUE BASTANTE DIFERENTE.

INTENTA QUE TODOS ELLOS, A PESAR DE LAS DIFERENCIAS, TENGAN CIERTO AIRE DE FAMILIA.

¡NO OLVIDES EN NINGUNO DE ELLOS LA ESTÉTICA!

AL OBSERVAR CON DETENIMIENTO EL DIBUJO, NO DEBES TOMAR APUNTES.

ACTIVIDAD N° 9.- REALIZA DOS DIBUJOS ABSTRACTOS QUE CONSERVANDO EL ENFOQUE BÁSICO DEL DIBUJO-MODELO DE KANDINSKY (fig. J) TENGAN UN AIRE DISTINTO: EL QUE TU LE DES. DEBES, POR TANTO, SER CREATIVA. PERO NO TE DESPISTES: TUS DIBUJOS DEBEN SER ESTÉTICOS.

EN ESTE CASO NO PUEDES TOMAR APUNTES.

ACTIVIDAD N° 10.- A PARTIR DE LAS TRES CABEZAS DE TORO DE PICASSO PROYECTADA EN LA PANTALLA (fig. K), REALIZA UNA EXTENSA SERIE DE CABEZAS DE TORO DE TIPO ESQUEMÁTICO. SUPRIME TODO TIPO DE SOMBREADO. CÉNTRATE SÓLO EN LA LÍNEA.

TEN MUY EN CUENTA QUE TUS CABEZAS DE TORO SEAN DE TIPO ESQUEMÁTICO.

CUIDA QUE SEAN DE TIPO ARTÍSTICO.

PUEDES TOMAR ALGÚN LIGERO APUNTE.

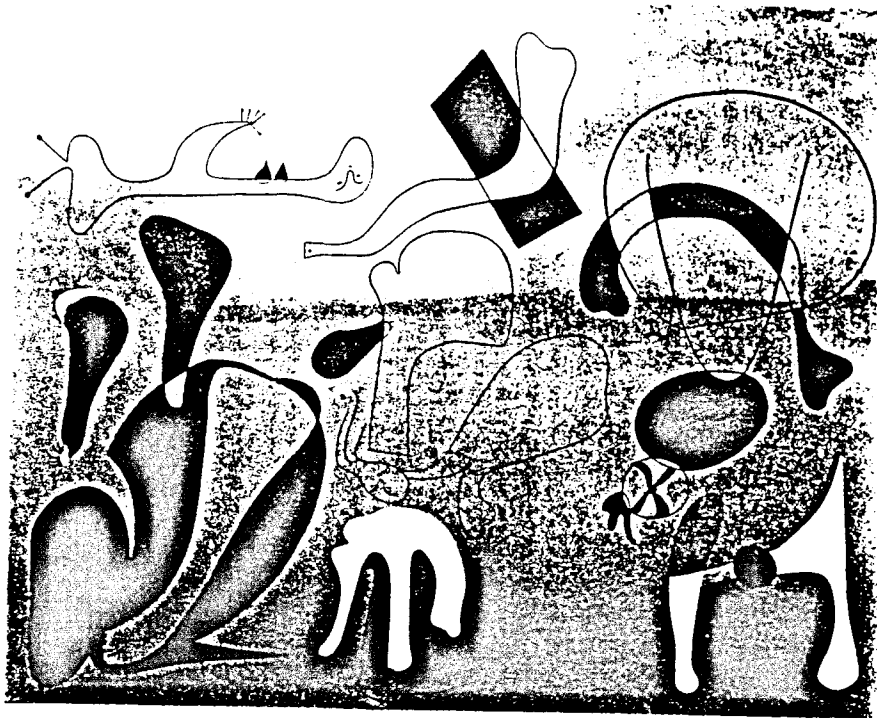


Fig. H (activ. nº 7)



Fig. I (activ. nº 8)

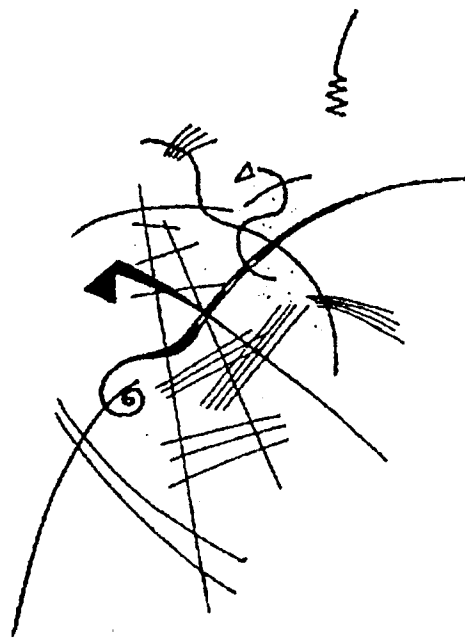


Fig. J (activ. nº 9)

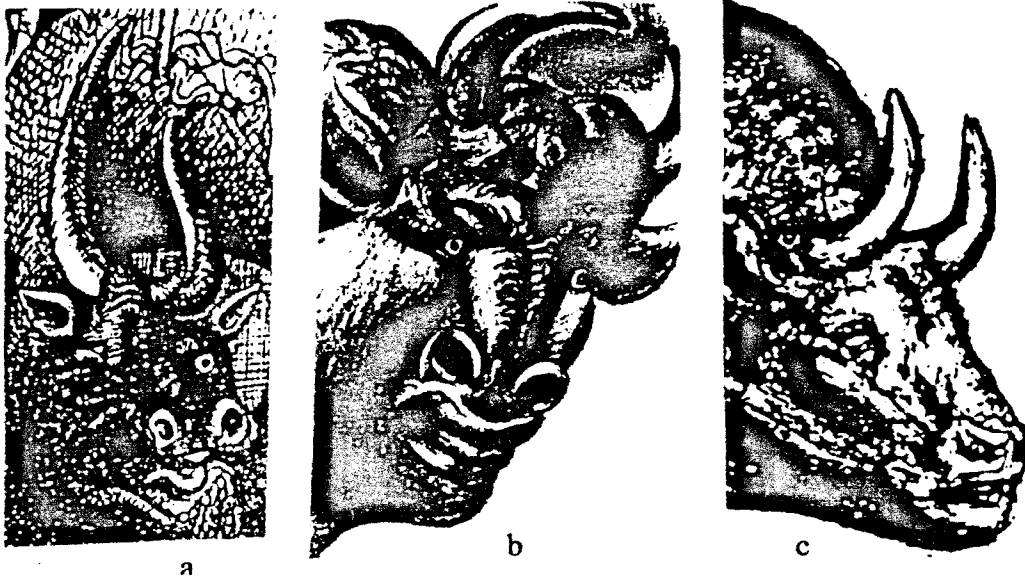


Fig. K (activ. n° 10)

ACTIVIDAD N° 11.- REALIZA TRES DIBUJOS INSPIRADOS EN EL SIGUIENTE TEXTO: “Mario había acumulado una inmensa fortuna y con ella se dedicaba a la construcción de complejos turísticos.

Llevaba ya cierto tiempo dando vueltas a un ambicioso proyecto: transformar su propio pueblo natal, un hermoso rincón costero que había permanecido hasta entonces a l margen del incipiente *boom* turístico.

Decidió realizar una primera visita para comenzar a dar cuerpo a su ambicioso proyecto.

Llegó a la playa a primera hora. Estaba totalmente vacía. La niebla y la tenue luz del alba le facilitó la tarea: sobre los desdibujados perfiles de las vetustas casas, su mente proyectó la imagen de bloques y más bloques de apartamentos. La imagen real se fundió con la imagen anticipada.

De pronto una cigüeña levantó el vuelo desde lo alto de la iglesia. Mario volvió por un instante a la realidad. Desaparecieron los bloques.

Se fundió con el aleteo de la majestuosa ave. Su mirada se hizo pájaro. Y mientras deambulaba por las alturas se sintió de pronto niño. El niño soñador que fue, y que con frecuencia, al mirar las acrobacias aéreas de las gaviotas, imaginaba estar a caballo de alguna de ellas, sobrevolando su pueblo.

Por un instante tuvo nostalgia del mundo de su infancia.”

- ANTES DE REALIZAR TUS DIBUJOS PUEDES DIBUJAR ALGUNOS ESBOZOS PREPARATORIOS.

- PROCURA QUE TUS DIBUJOS SEAN DE INTERÉS POR EL CONTENIDO QUE REFLEJEN.

- DEBES CUIDAR LA CALIDAD ARTÍSTICA DE TUS DIBUJOS.

- DEBAJO DE CADA UNO DE TUS DIBUJOS DEFINITIVOS ANOTA UNAS CUANTAS FRASES QUE CLARIFIQUEN SU CONTENIDO Y SENTIDO.

2. 4. 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA PRUEBA

Vistas las actividades que se les plantearon veamos los resultados.

Las figuras que van desde la n° 157 hasta la n° 176 muestran los dibujos realizados por las seis alumnas que pasaron la prueba. Las láminas hay que verlas por parejas. La primera pareja (láms. 157 y 158) corresponde a la primera actividad de evaluación. La fig. 157 presentando los dibujos de las alumnas del curso MOPRART. La fig. 158, los de las alumnas que siguen el curso paralelo. Las figs. 159 y 160 corresponden a la segunda actividad de evaluación. La 159 con los dibujos del grupo MOPRART y la 160 con los de las alumnas del curso paralelo. Y así sucesivamente hasta cubrir las once actividades de evaluación.

La primera actividad de evaluación (figs. 157 y 158) fue realizada de manera muy distinta por los dos grupos de alumnas. Las alumnas del curso paralelo se comportaron como lo habían hecho las del curso MOPRART en la serie de actividades de evaluación desarrolladas al comenzar el curso: realizaron dibujos de tipo pseudorrealista, totalmente ajenos al mundo del arte. Y en ningún caso reflejaron en sus dibujos rasgos propios del *juego* configuracional y estético que ejemplifica el dibujo de KLEE que les sirvió de referencia.

Las alumnas que habían seguido el curso inspirado en el modelo MOPRART se apartaron del enfoque adocenado usado por sus compañeras. Dos de ellas, Esther y Montse, plasmaron en su dibujo inicial alguno de los rasgos del dibujo de KLEE, y luego, al desplegar los restantes dibujos, introdujeron estrategias configuradoras trabajadas en algunas de las actividades previamente realizadas a lo largo del curso, con lo cual consiguieron introducir variaciones estilísticas en sus

figuras. No obstante, el nivel estético de sus dibujos, a nuestro parecer, no es excesivamente alto.

En la segunda actividad de evaluación se repiten algunas de las características anteriores. Dos de las alumnas del curso paralelo, Mónica y Anna, vuelven a usar el adocenado estilo pseudorrealista de sus dibujos anteriores. Y las diferencias estilísticas, que según la consigna de la actividad debieran reflejarse en sus dibujos, brillan por su ausencia.

Salta a la vista que ninguna de las tres refleja en sus dibujos el enfoque estilístico usado por KLEE.

Sólo una de las alumnas, Anna, presta atención al hecho de que en el *juego* desplegado por KLEE tiene suma importancia la manera de coordinar las dos figuras plasmadas.

En cuanto a la alumna que escapa al dibujo adocenado pseudo-realista, Mayte, usa dos estrategias diversificadoras de sus dibujos: una, geometrizar a base de líneas verticales y horizontales el contorno de la figura, otra, perfilar este contorno mediante el despliegue de una línea ondulada. De todas maneras, usa estas estrategias de una manera mecánica. En sus figuras no se aprecia ningún rasgo estético.

Dos de las alumnas que siguieron el curso MOPRART, Esther y Montse, escapan de nuevo al enfoque pseudorrealista adocenado, y consiguen cierta aproximación estilística a los gatos de KLEE, pero no logran introducir modificaciones estilísticas de especial interés, aunque sí se aprecia cierto esfuerzo en este sentido.

Las tres alumnas prestan atención a la dimensión compositiva de las figuras.

En los dibujos de una de las alumnas, M^a Jesús, aparecen algunos rasgos propios de los dibujos adocenados de tipo pseudorrealista.

La tercera actividad de evaluación también es realizada de manera bastante distinta por parte de ambos grupos de alumnas.

Entre las del grupo paralelo (fig. 162), ninguna de las alumnas consigue, tal como exige el *juego* ilustrado por la serie de dibujos de PICASSO, estilizar las figuras esquemáticas que realizan.

Mayte, como en la actividad anterior, diversifica alguna de sus figuras mediante la estrategia de convertir su perfil en una sucesión de arcos y de segmentos rectos. Aunque aplica esta estrategia de una manera bastante mecánica, consigue que dos de sus figuras tengan

cierta armonía estructural. Armonía de la que carecen las restantes figuras de ella misma y de sus compañeras de grupo.

Las alumnas del grupo MOPRART (fig. 161) -sobre todo Esther y M^a Jesús- tienen en cuenta la extrema estilización propia de los dibujos terminales de la serie de PICASSO. Y consiguen figuras de mayor cualidad estética que las de las alumnas del otro grupo. El trazo lineal obedece a un gesto fluido, y las figuras tienen, excepto en el caso de Montse, cierta armonía estructural.

La cuarta actividad (Figs. 163 y 164) no es resuelta de manera marcadamente distinta por las alumnas de ambos grupos. Quienes más se acercan al enfoque estilístico y expresivo de la obra de PICASSO que les sirve de referencia son Esther y M^a Jesús, del grupo MOPRART, y Mónica, del grupo paralelo. Y las tres consiguen dar bastante dinamismo a sus dibujos.

Las restantes alumnas, tienen menor éxito en la tarea. Las figuras de Mayte y Anna, del grupo paralelo destacan por su rigidez, y las de Montse, del grupo Moprart, y Mayte, del grupo paralelo, por la escasa sutileza en captar lo básico del *juego* desplegado por PICASSO.

La quinta actividad (Figs. 165 y 166) no se presta a un fácil comparación de ambos grupos de alumnas. Las sutilezas compositivas de SCHLEMMER se les escapan.

Por lo demás, dos casos son claros: Anna, del grupo paralelo, vuelve a caer en los dibujos adocenados de enfoque pseudorrealista, y Mónica, también del grupo paralelo, realiza sus perfiles lineales y sus sombreados de un manera muy desmañada.

En cuanto a las alumnas del curso MOPRART, un simple detalle a tener en cuenta en el análisis globalizador que más adelante realizaremos. En algunas de las caras que dibujan introducen elementos extraídos de las actividades relacionadas con el *Guernika*: alguna lágrima en los dibujos de Esther y Montse, y la lengua puntiaguda y los ojos en forma de lágrima del último dibujo de M^a Jesús.

La sexta actividad (Figs. 167 y 168) si conduce a diferencias marcadas entre los dos grupos. Los dibujos personales de dos de las alumnas del grupo paralelo son de tipo adocenado, por más que el último de Anna tenga cierto encanto.

Por su parte, Mayte, vuelve a aferrarse a la estrategia de centrarse en el trazado de una línea englobante de tipo ondulado o rectilíneo,

pero las figuras que obtiene tienen un mínimo nivel estético. Si se compara su dibujo realizado mediante una línea ondulada envolvente con la hecha por Esther, usando esta misma estrategia lineal, salta a la vista la clara ventaja del dibujo de ésta.

En cuanto al grupo MOPRART, ninguna de las tres alumnas dibuja figuras adocenadas. Esther usa múltiples estrategias configuradoras, previamente trabajadas a lo largo del curso. Y no las usa de una manera mecánica. Sus figuras tienen cierto nivel estético. Las figuras de Montse tienen cierta armonía compositiva.

La actividad nº 7 (Figs. 169 y 170) es una de las que marca más diferencias entre ambos grupos.

Las alumnas del grupo paralelo no reflejan en absoluto la naturaleza del *juego* seguido por MIRÓ. En el caso de Mónica y Anna vuelven a aparecer los dibujos adocenados de tipo pseudorrealista o esquemático.

Sólo Mayte realiza un dibujo emparentado con el modelo de referencia, pero su manera de realizarlo desvirtúa su valor. Hizo una pequeña trampa configuradora. Contraviniendo las consignas, copió, primero, con exactitud, una de las figuras de la obra de MIRÓ (dibujo en la zona superior izquierda), y, luego, transformó el perfil de esta figura mediante la estrategia de convertir la línea ondulante de MIRÓ en línea geometrizada, hecha a base de encadenar líneas rectas verticales y horizontales -estrategia que, por lo visto en varios de sus dibujos anteriores, cuenta con su predilección.

En cuanto a las alumnas del grupo MOPRART cabe decir que sí realizan dibujos próximos a la estética definida por MIRÓ. Además la usan con notable soltura y armonía estructurante.

Por otro lado, también se constata que dos de las alumnas de este grupo introducen en algunos de sus dibujos estrategias configuradoras mironianas ajenas al modelo presentado. Esto es patente en el caso del dibujo c de Montse, en el que se manifiesta una de las estrategias usadas por MIRÓ al realizar sus "figuras salvajes" (ver fig. 96) y también es patente en casi todos los dibujos de M^a Jesús a través de la manera de dibujar ciertas figuras filiformes o semifiliformes.

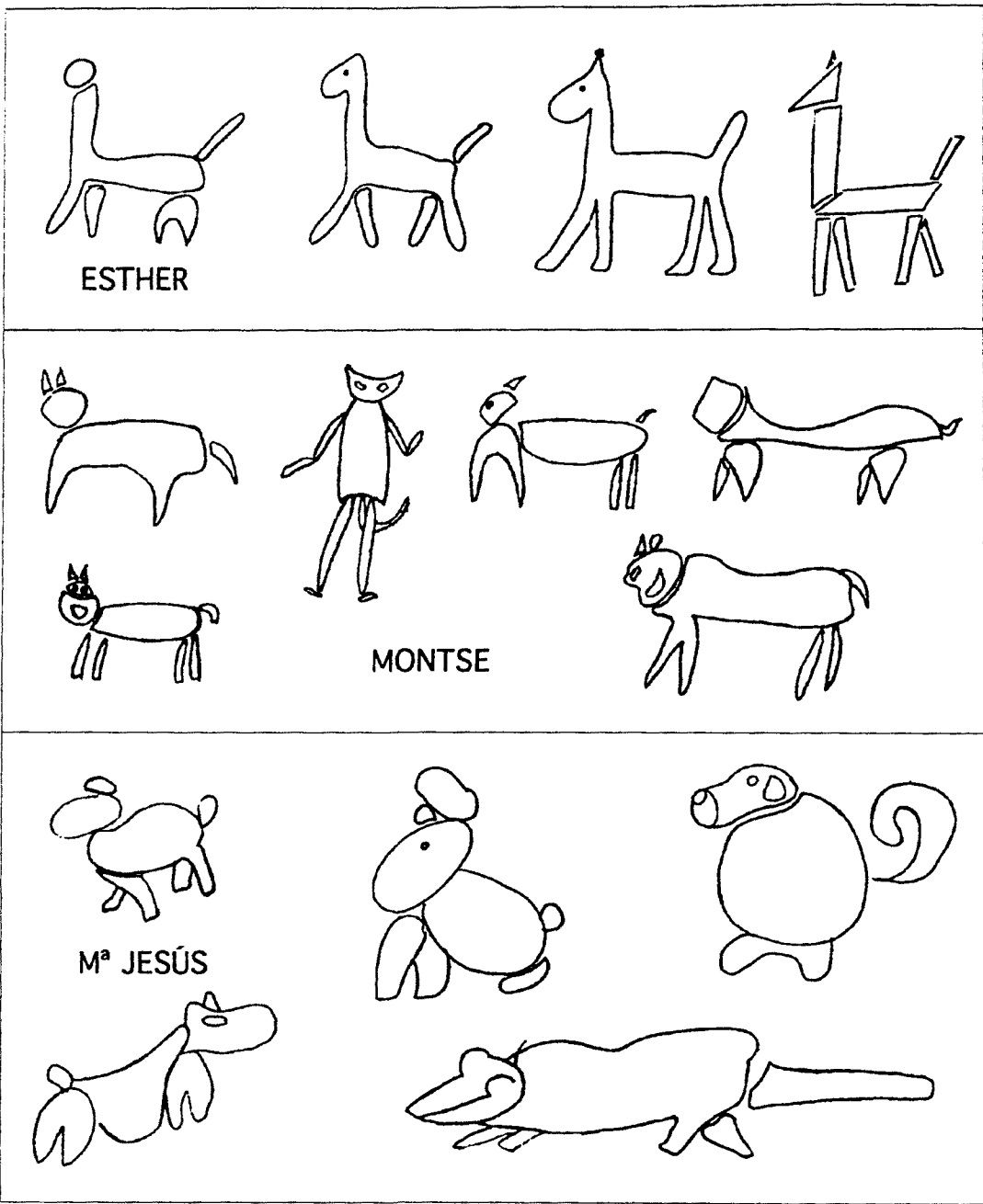


Fig. 157 (Act. nº 1, Gr. MOPRART)

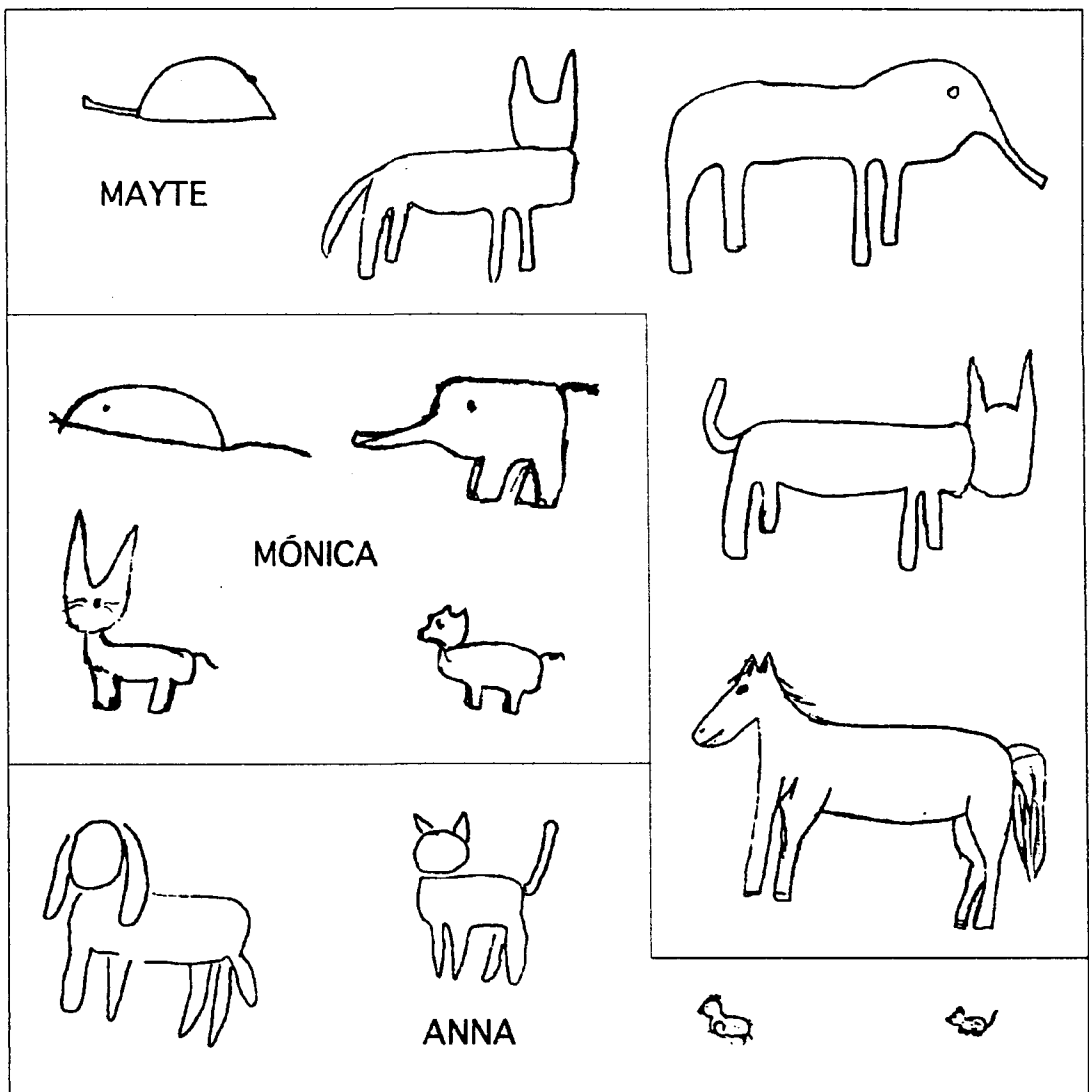


Fig. 158 (Act. nº 2, Gr. PARALELO)

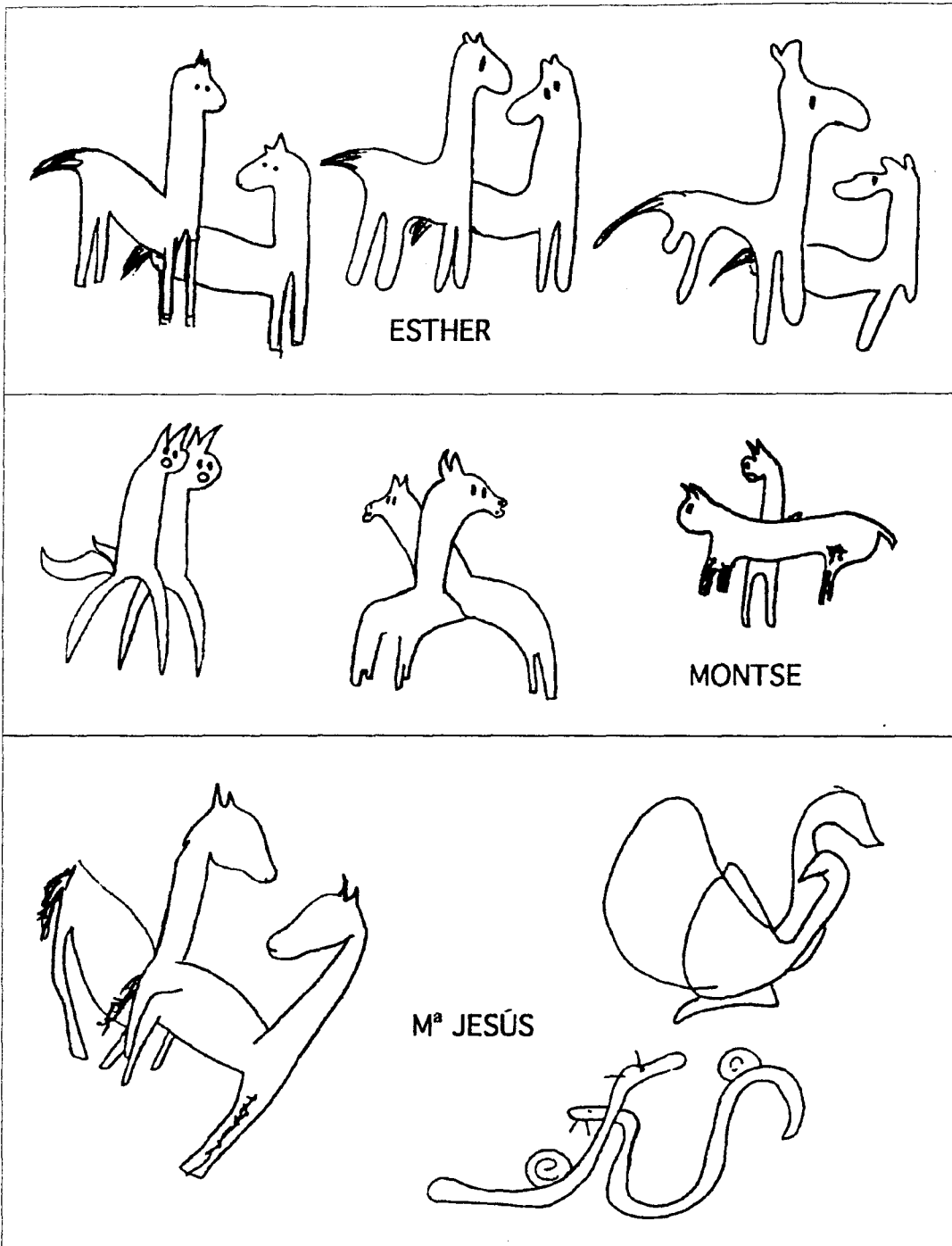


Fig. 159 (Act. nº 2, Gr. MOPRART)

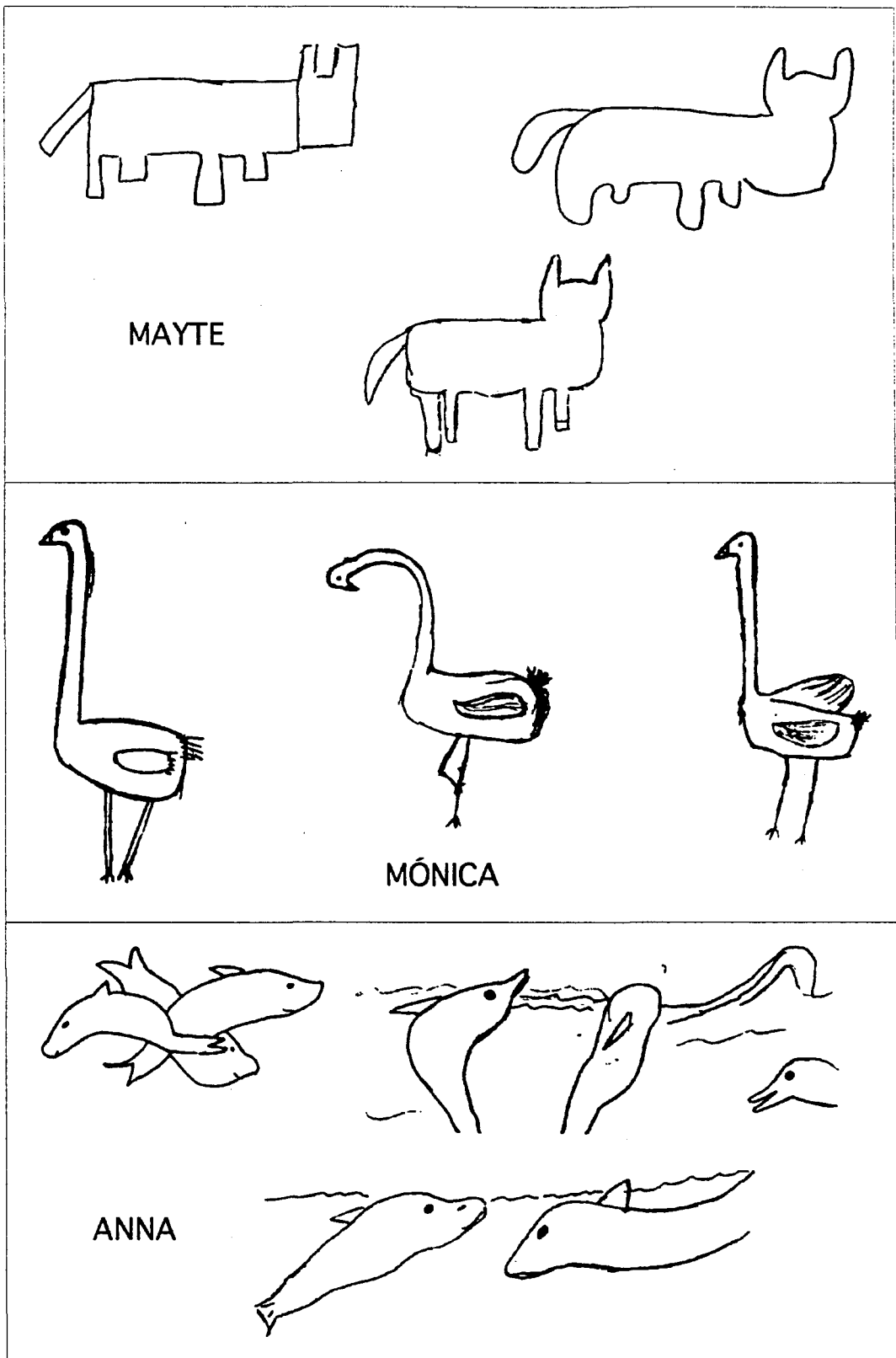


Fig. 160 (Act. n° 2, Gr. PARALELO)

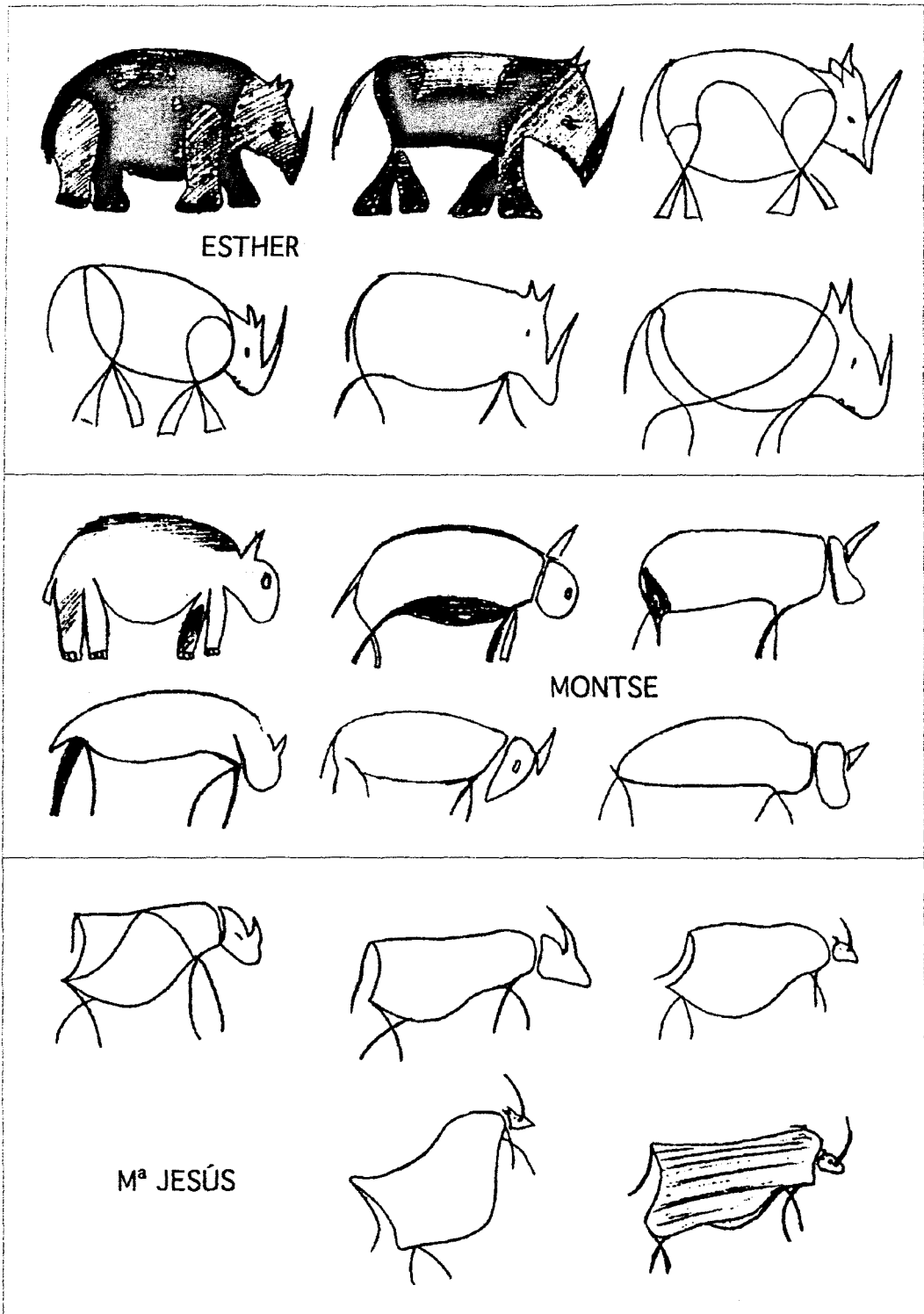


Fig. 161 (Act. nº 3, Gr. MOPRART)

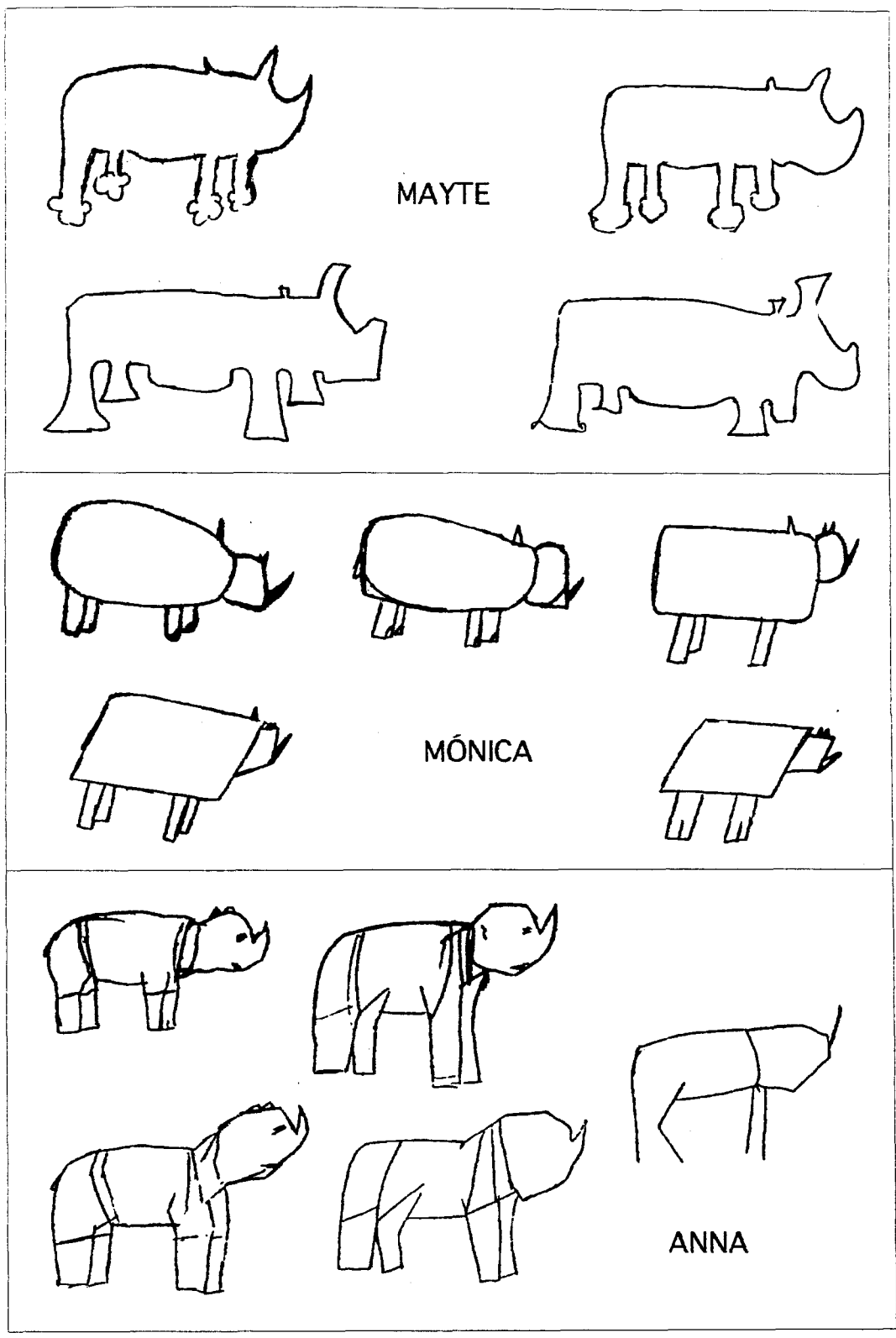
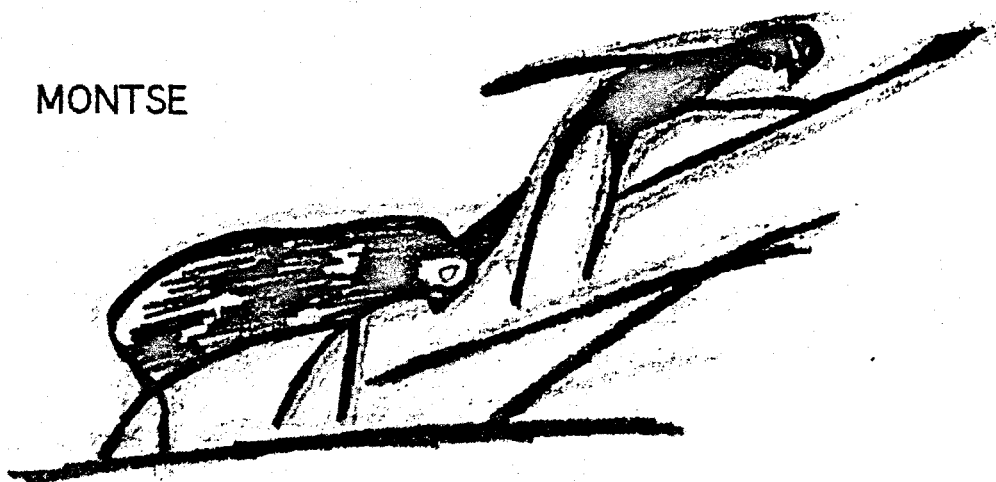


Fig. 162 Act. nº 3, Gr. PARALELO)

ESTHER



MONTSE



M^a JESÚS

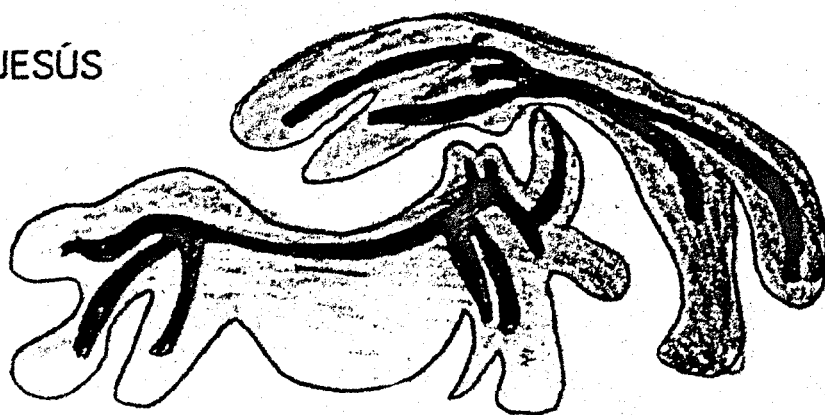


Fig. 163 (Act. n° 4, Gr. MOPRART)

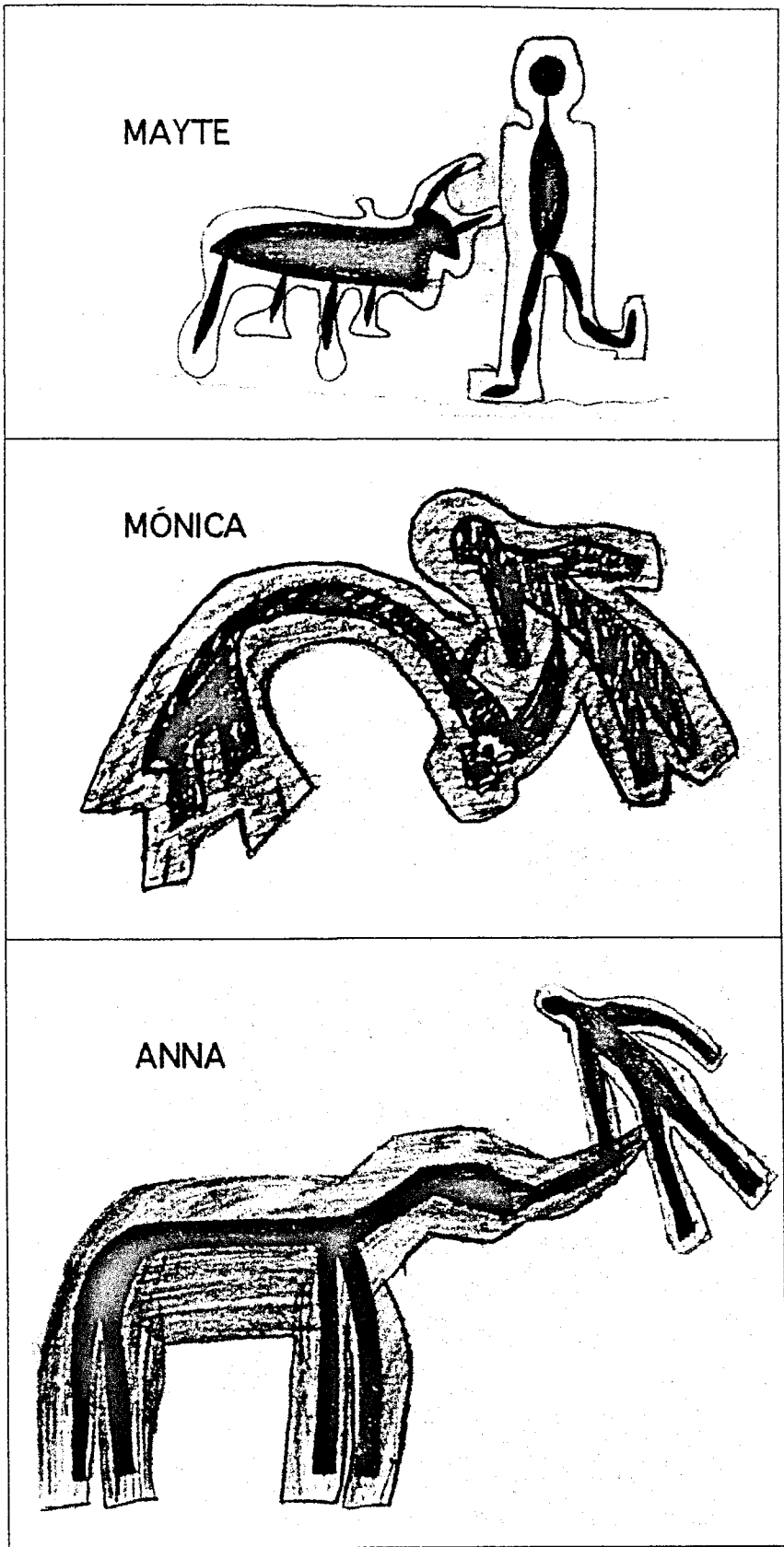


Fig. 164 (Act. nº 4, Gr. PARALELO)

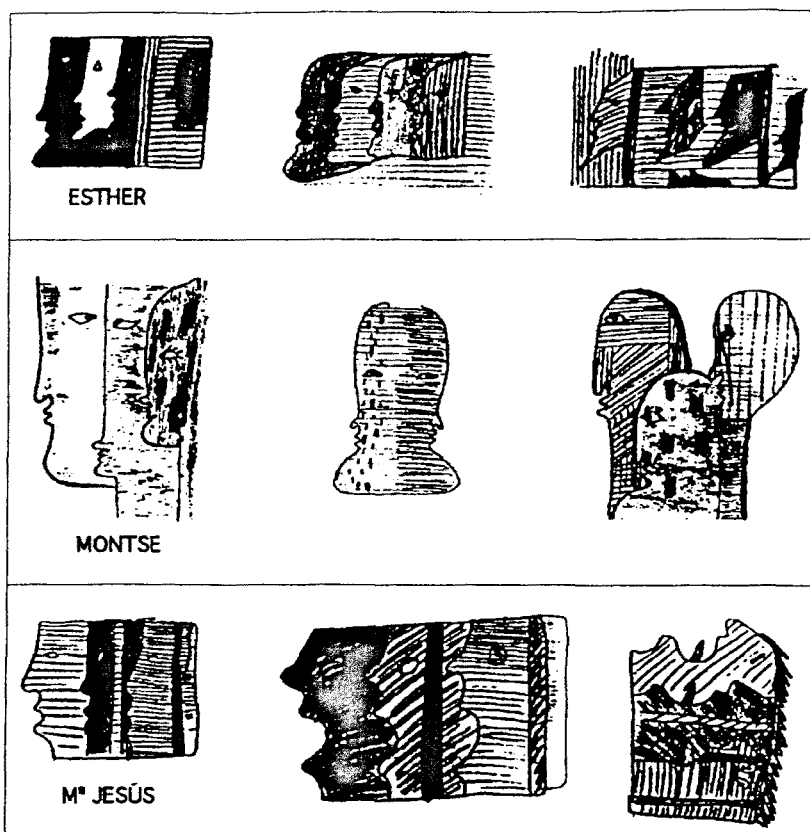


Fig. 165 (Act. nº 5, Gr. MOPRART)

La actividad de evaluación Nº 8 (Figs. 171 y 172) genera en todas las alumnas de ambos grupos dibujos de bastante bajo nivel. Su lectura de la obra de KLEE es muy superficial. Y muy especialmente lo es la realizada por Anna, del grupo paralelo, que de nuevo vuelve a producir dibujos adocenados.

En la actividad de evaluación Nº 9 (Figs, 173 y 174) no se aprecian marcadas diferencias entre los dos grupos de alumnas. Una de ellas, Esther, del grupo MOPRART, interpreta con bastante exactitud el *juego* seguido por KANDINSKY. Las restantes alumnas se dejan llevar por su improvisación. Y combinan con cierto encanto diversas unidades figurales de formato simple.

Pueden, pues, personalizar el *juego* sin ninguna dificultad.

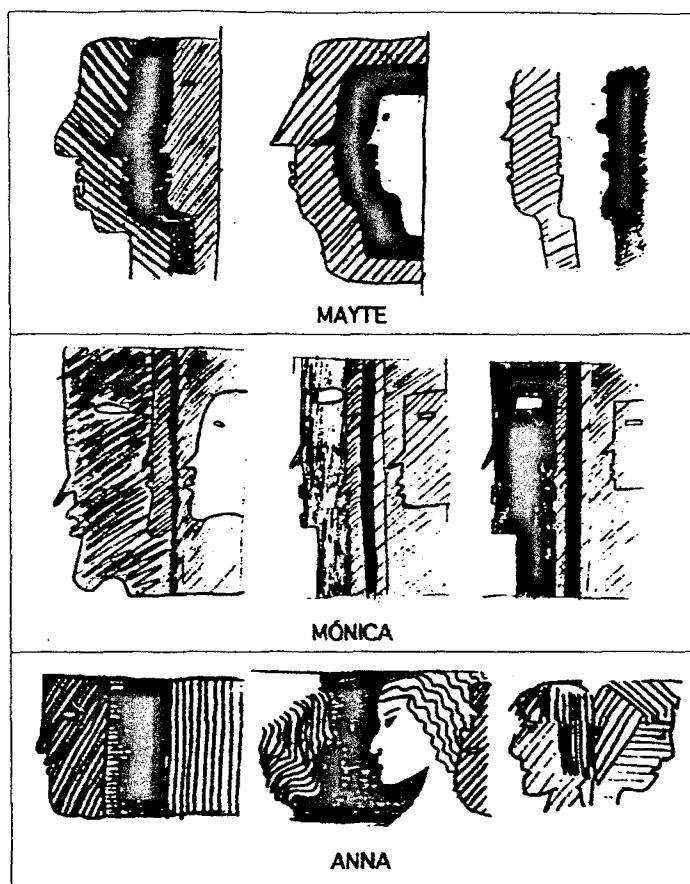


Fig. 166 (Act. nº5, Gr. PARALELO)

La actividad N° 10 (figs. 175 y 176) vuelve a generar marcadas diferencias entre ambos grupos de alumnas. Una simple ojeada a los dibujos deja bien claro que los dibujos del grupo paralelo son bastante más pueriles y reiterativos que los realizados por el grupo MOPRART.

Éstos responden a concepciones mucho más variadas. También son más expresivos. Y algunos de ellos, por la calidad de la estilización lograda, tienen cierto interés.

En la última actividad, la nº 11 (figs. 177, 178, 179, 180, 181 y 182), también se aprecian considerables diferencias entre ambos grupos. De nuevo abundan en los dibujos del grupo paralelo las figuras adocenasadas de orientación pseudorrealista desarrollados al margen de cualquier valor de índole artística. Esto es especialmente evidente en el caso de Mayte (fig. 180) y Mónica (fig. 181), las alumnas que en principio tienen mayor nivel.

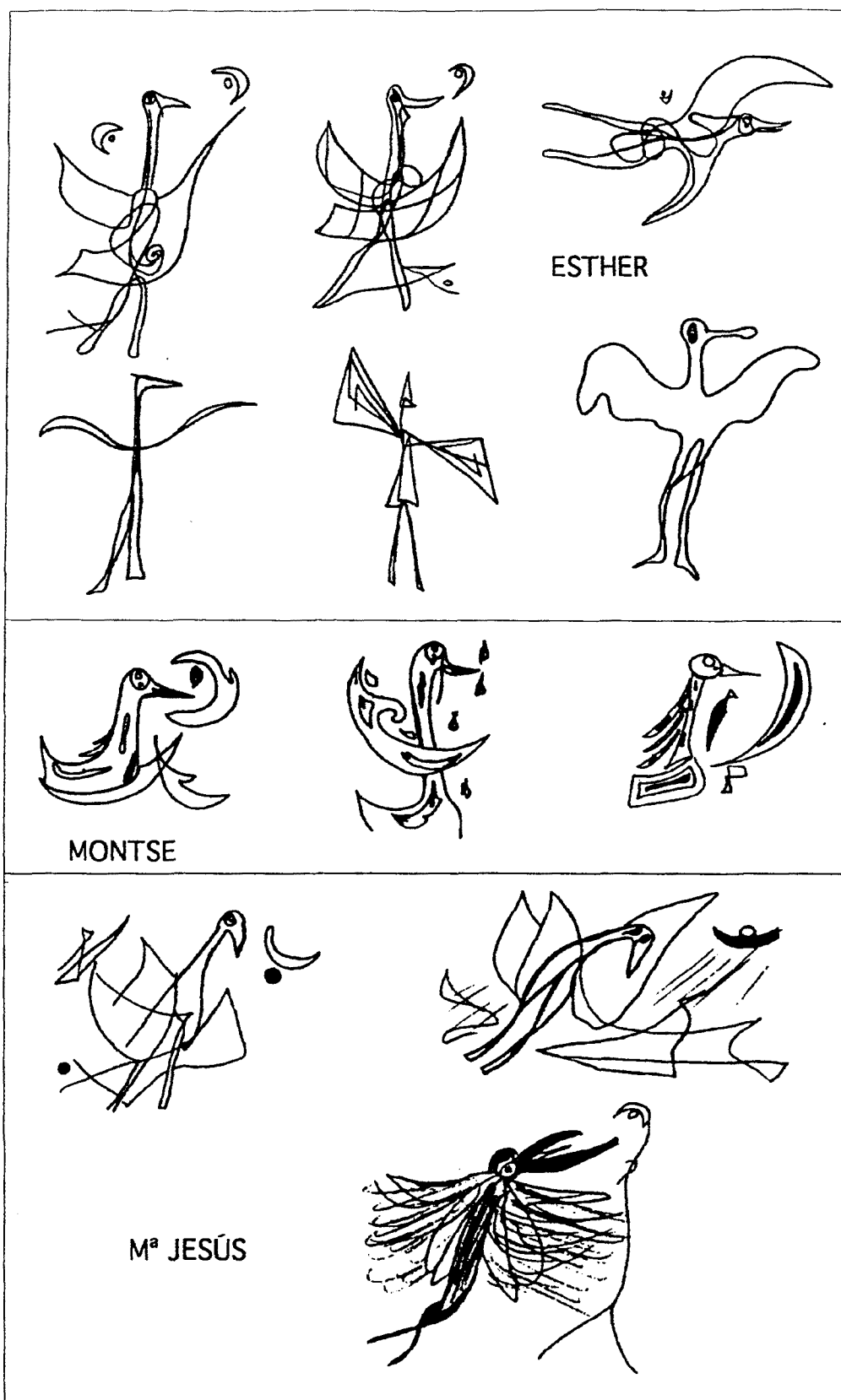


Fig. 167 (Act. nº 6, Gr. MOPRART)

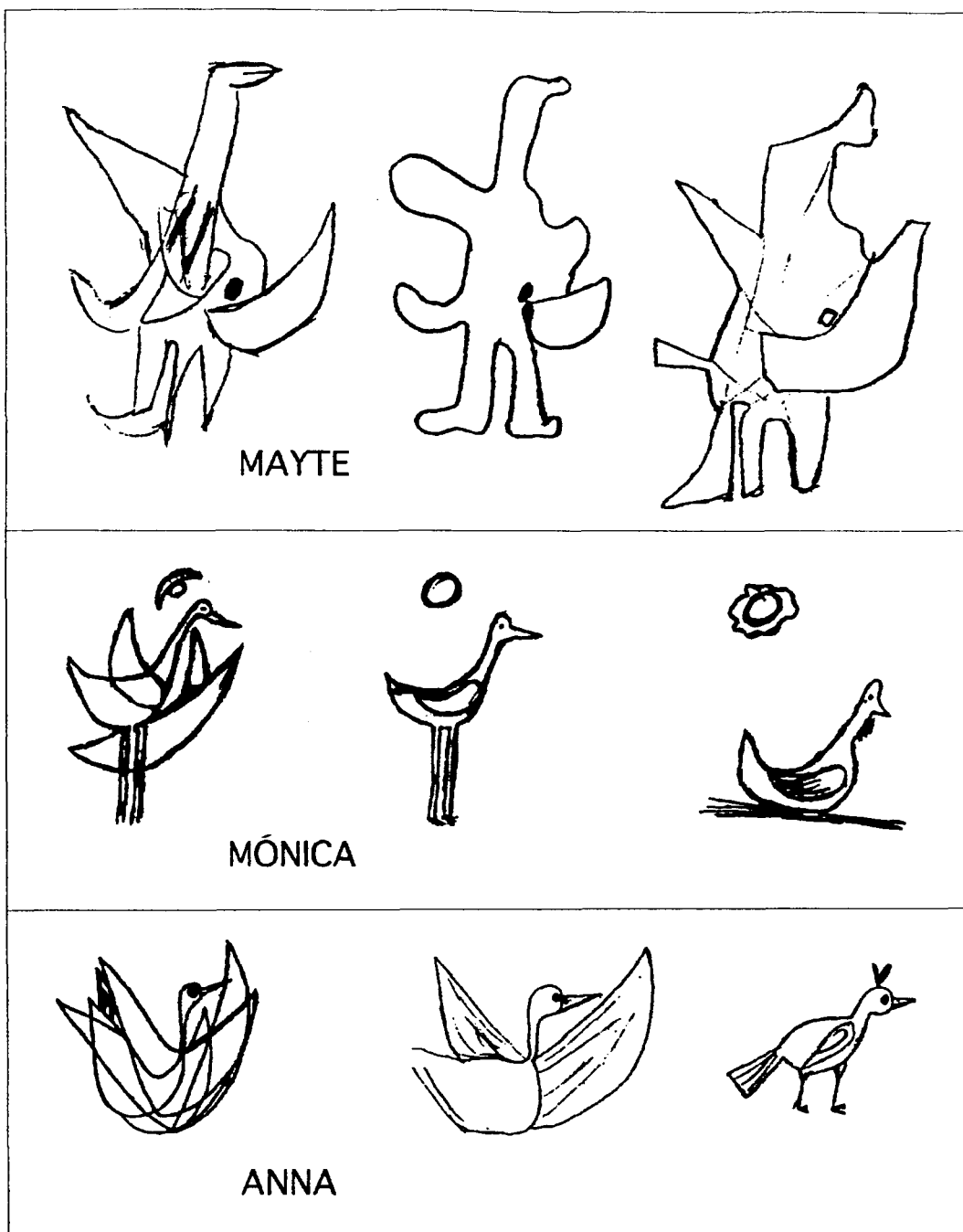


Fig. 168 (Act. nº 6, Gr. PARALELO)

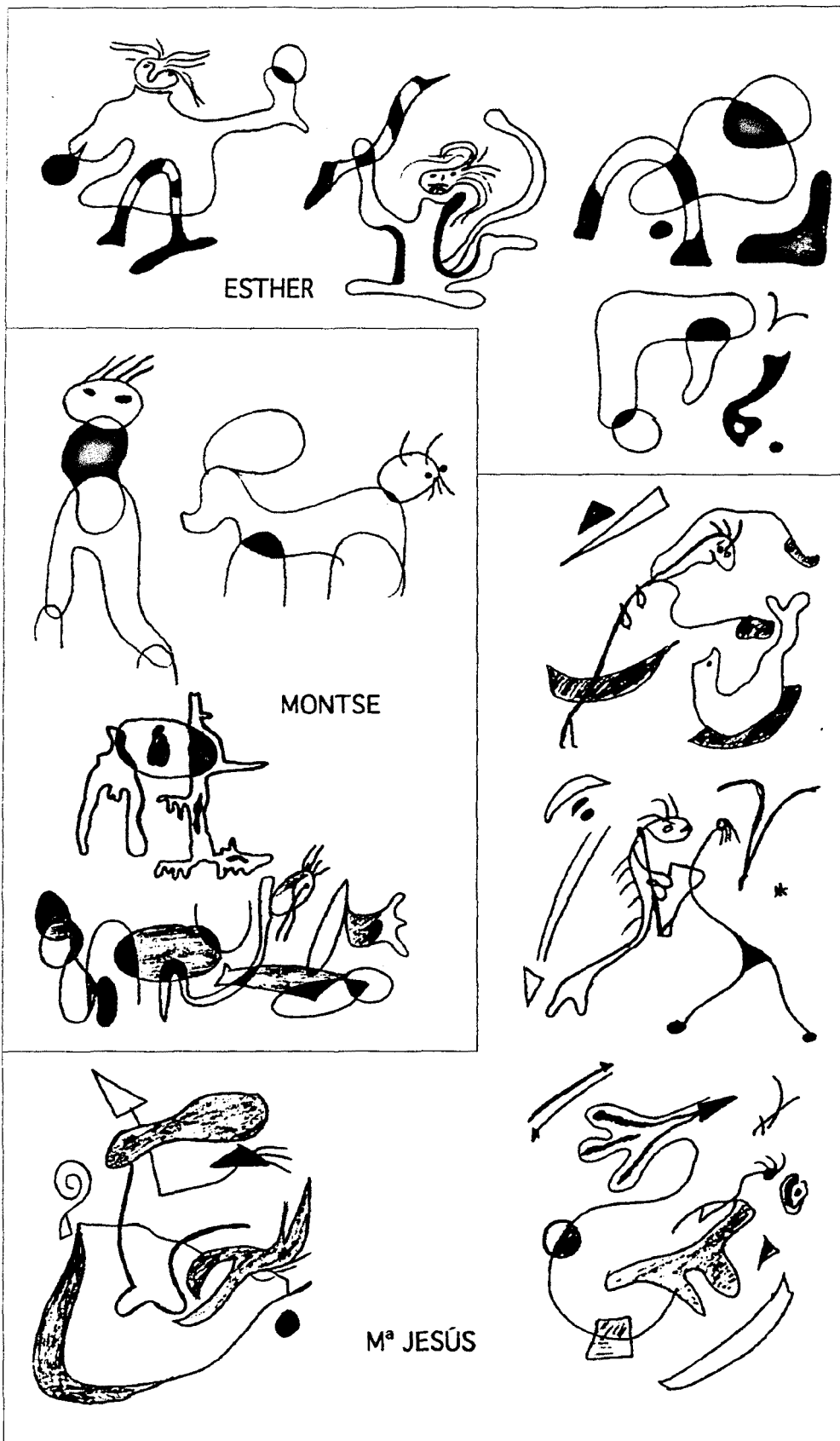


Fig. 169 (Act. nº 7, Gr. MOPRART)

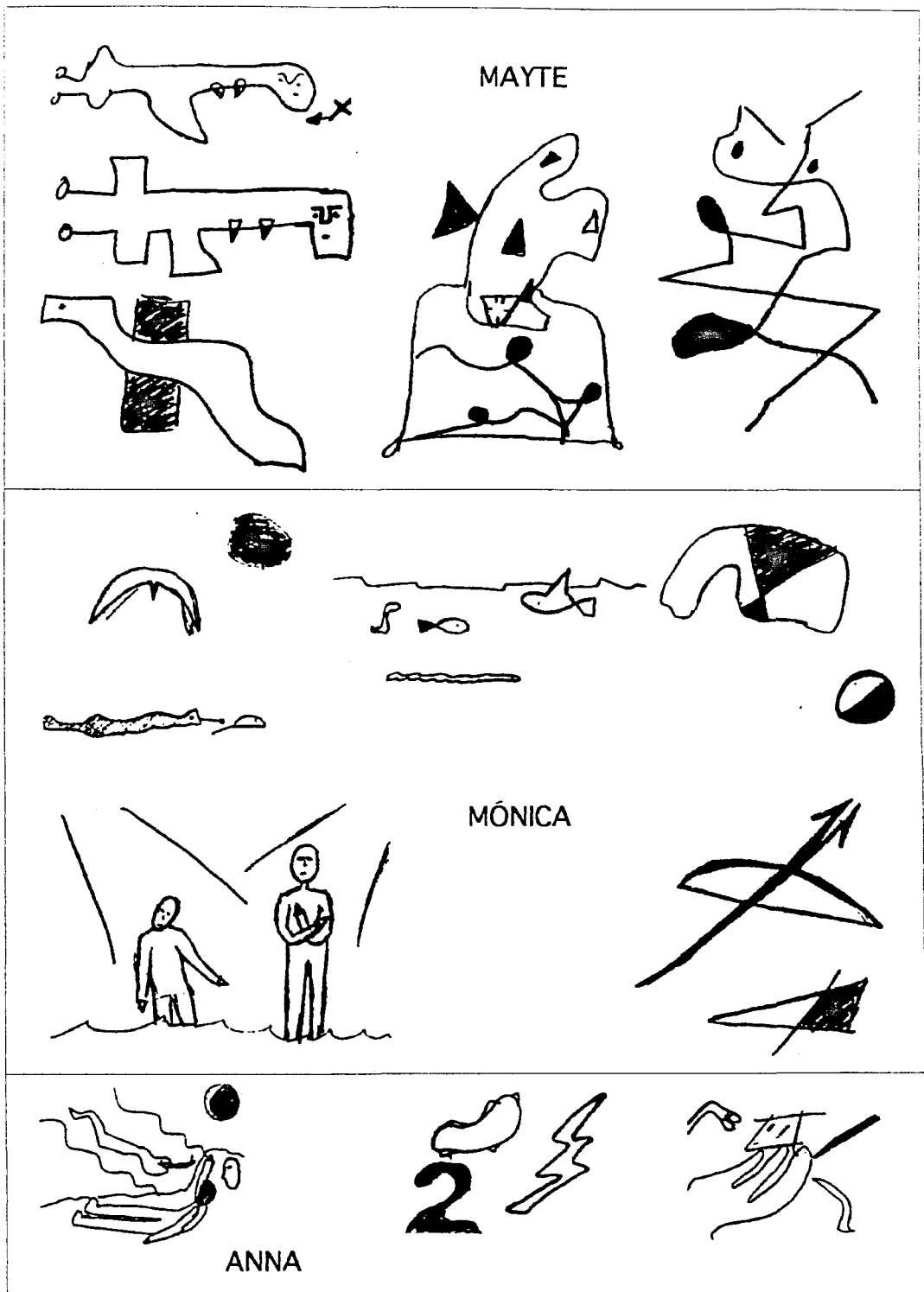


Fig. 170 (Act. nº 7, Gr. PARALELO)

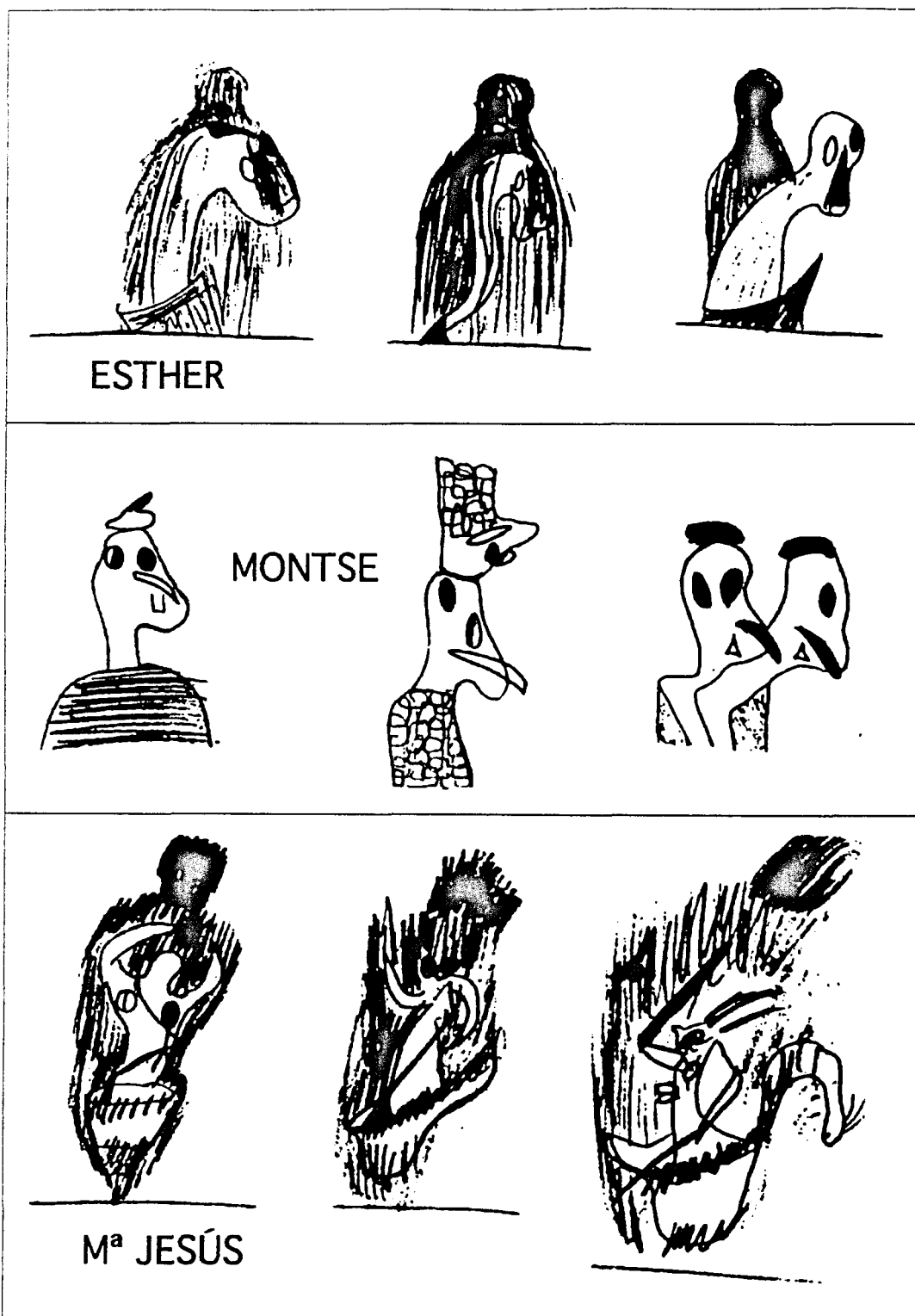


Fig. 171 (Act. nº 8, Gr. MOPRART)

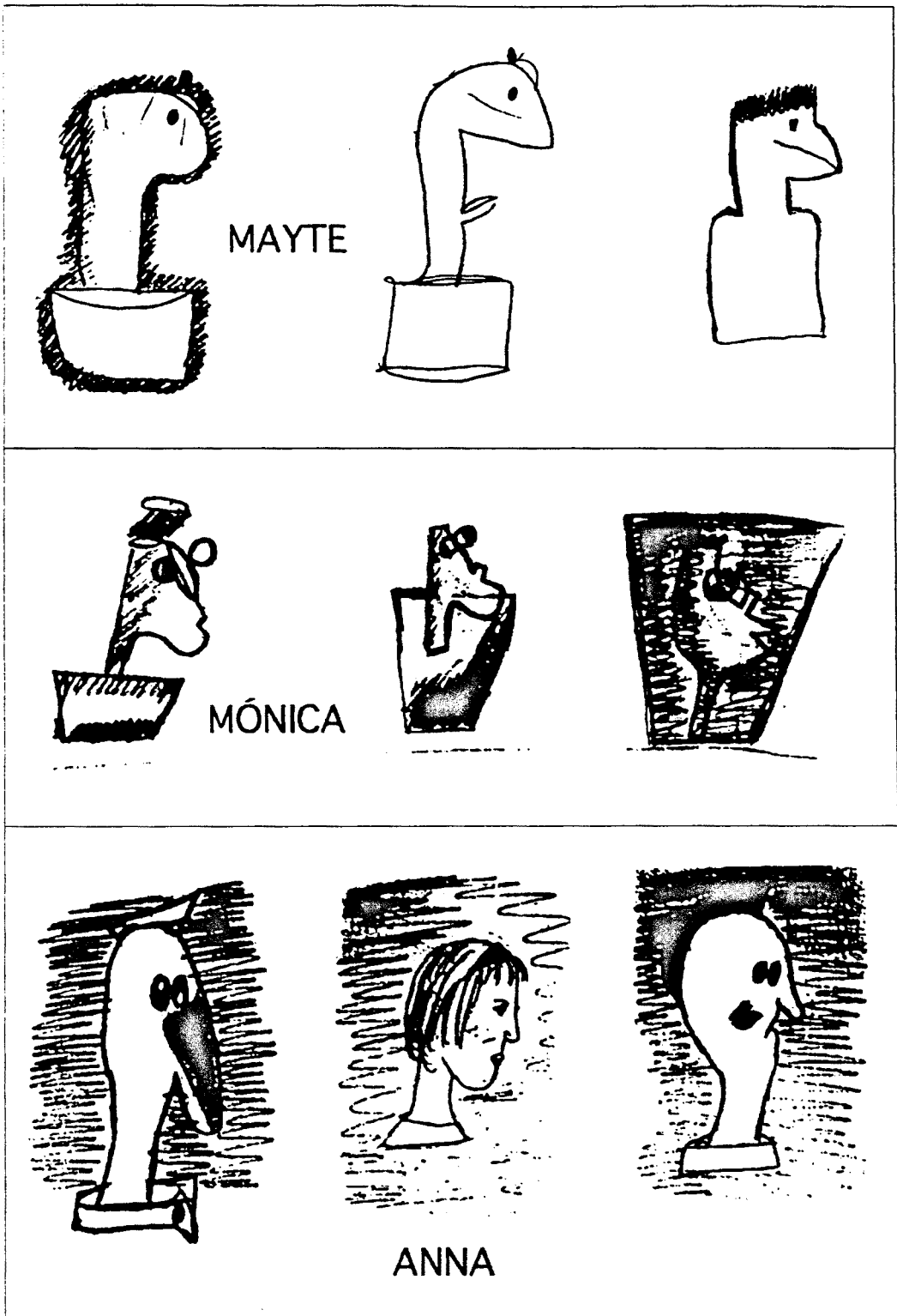


Fig. 172 (Act. n° 8, Gr. PARALELO)

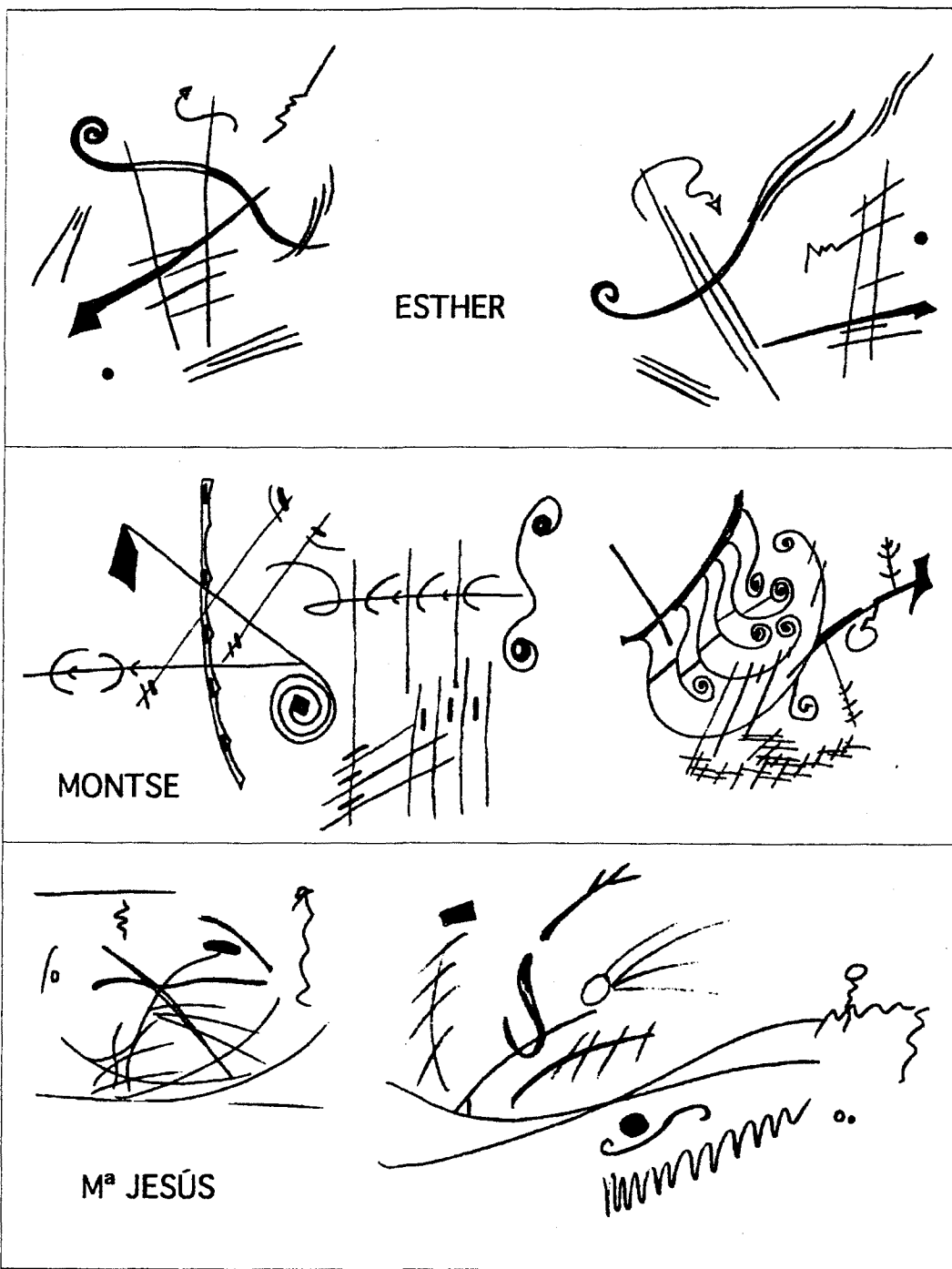


Fig. 173 (Act. nº 9, Gr. MOPRART)

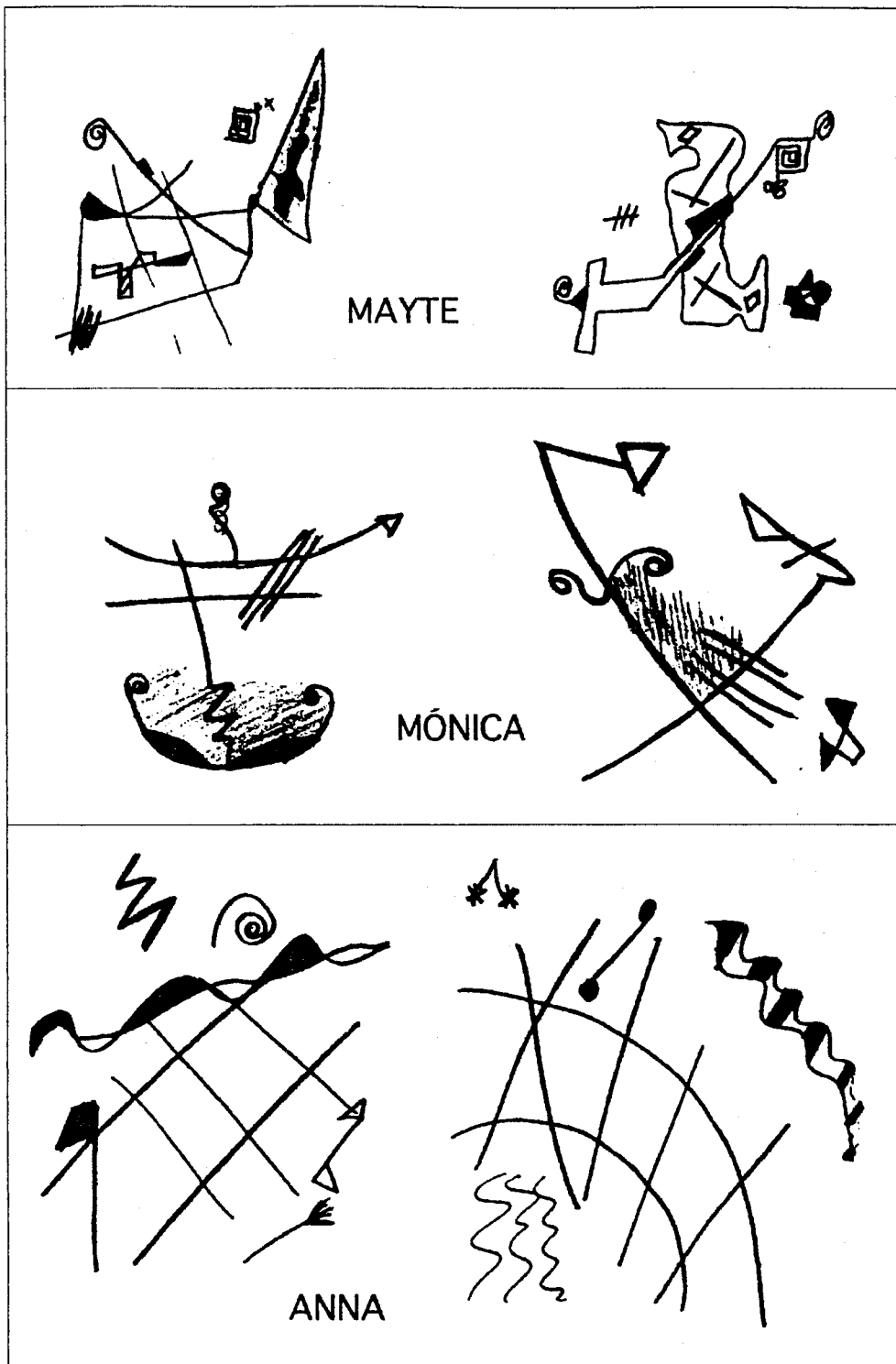


Fig. 174 (Act. nº 9, Gr. PARALELO)

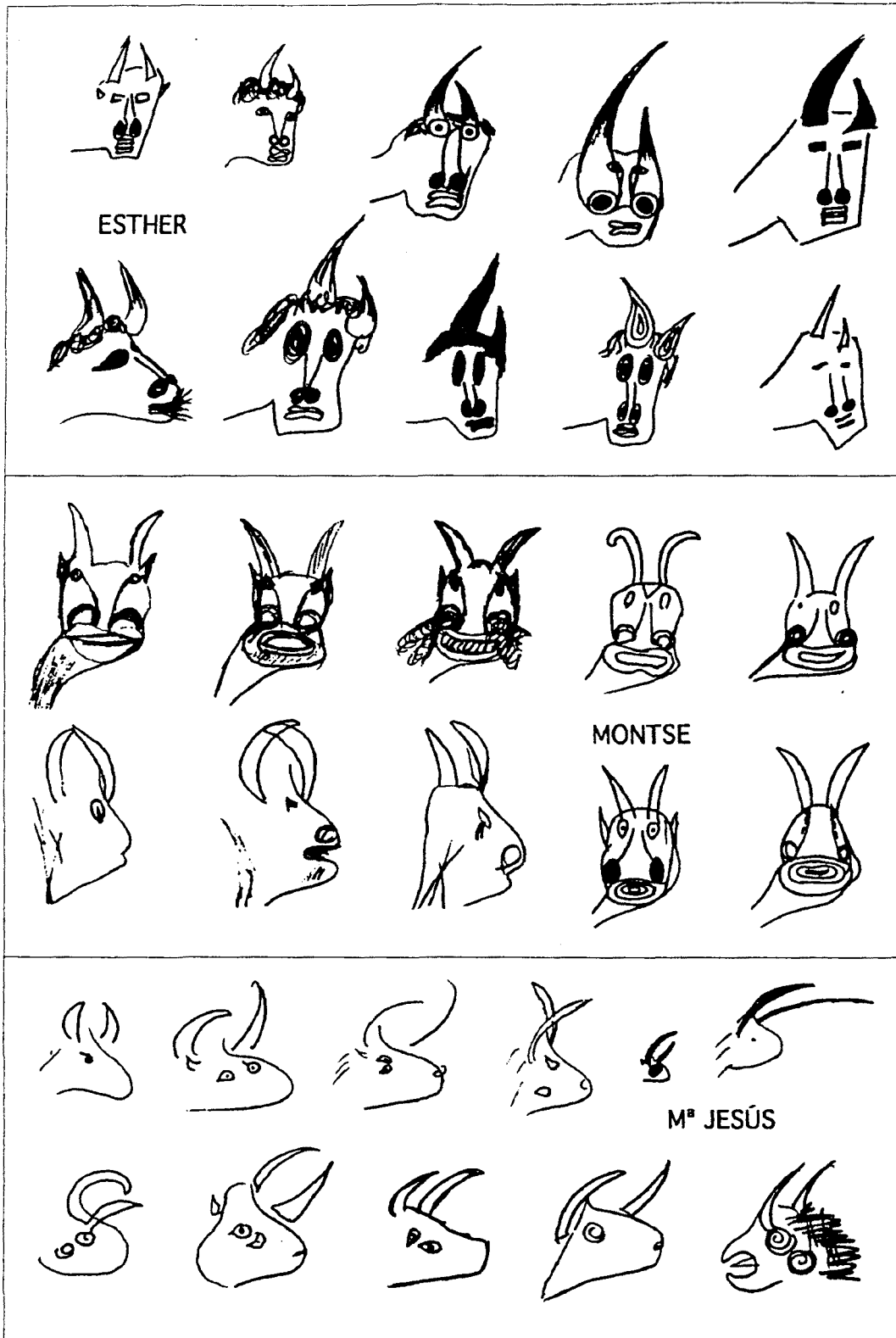


Fig. 175 (Act. nº 10, Gr. MOPRART)

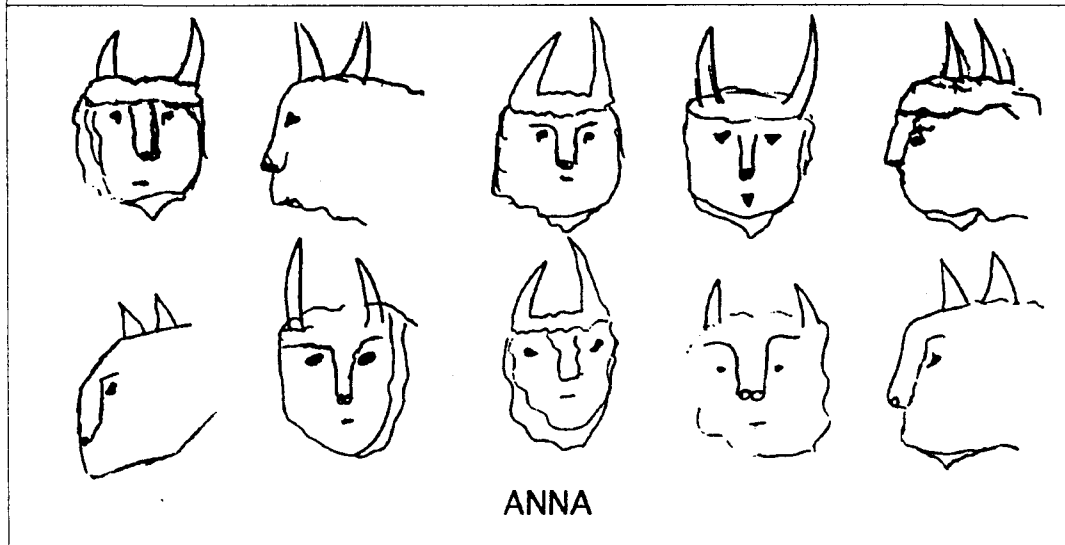
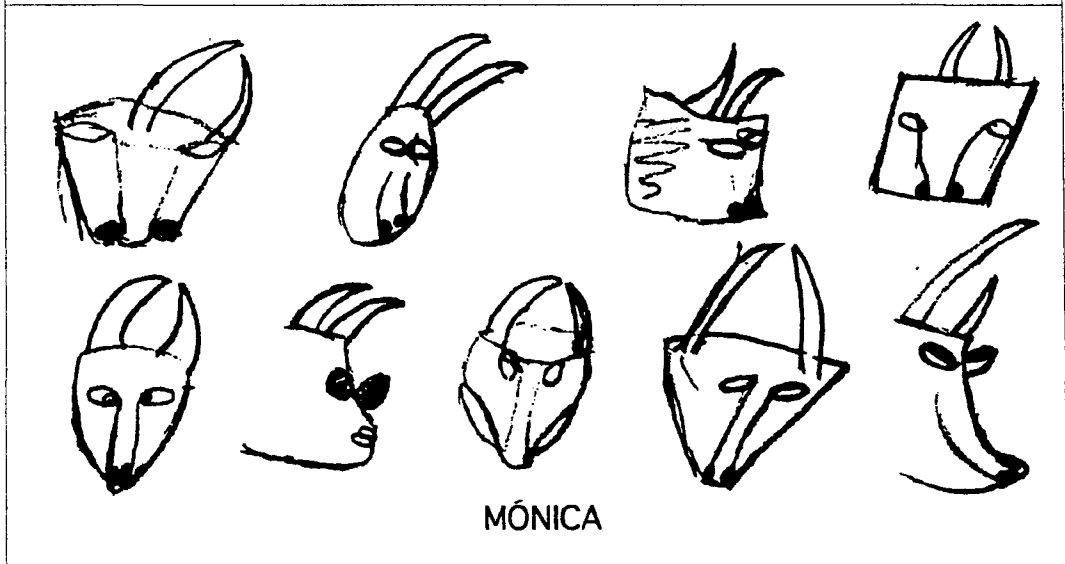
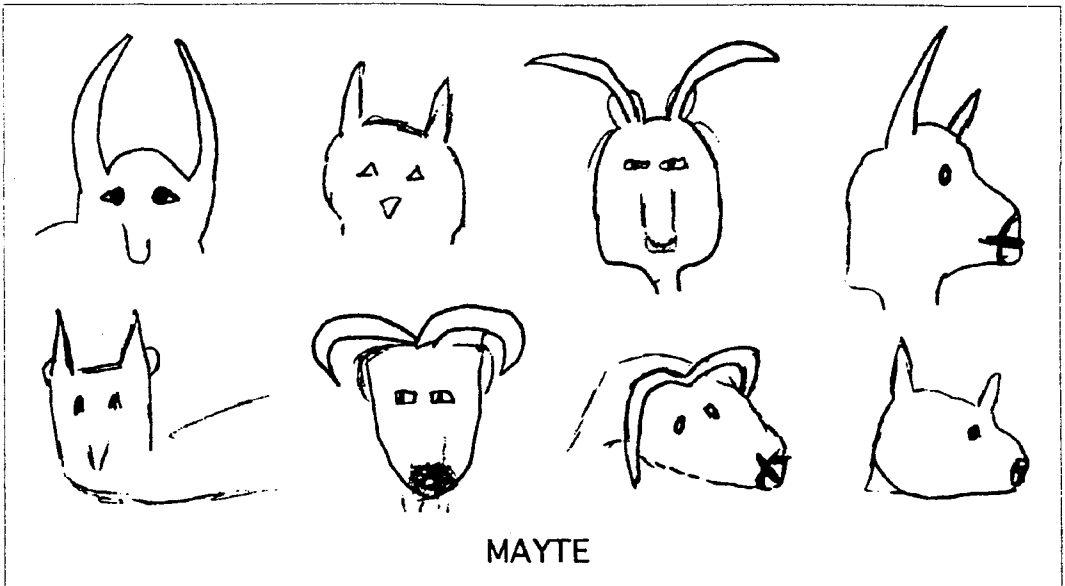
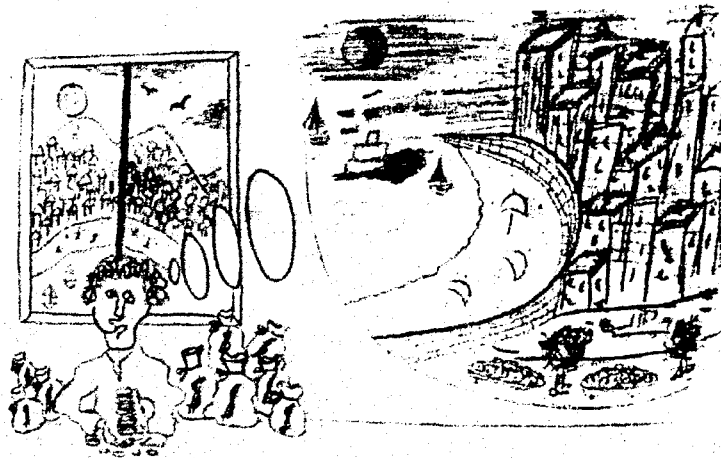
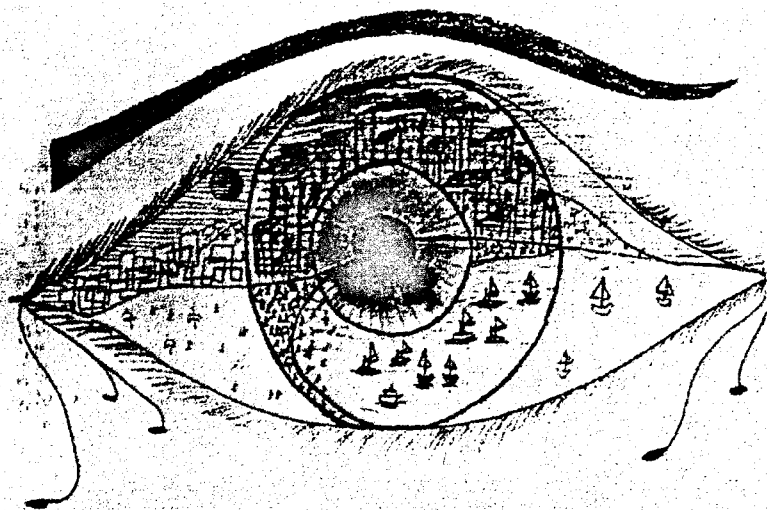


Fig. 176 (Act. nº 10, Gr. PARALELO)



HARDO HA ACUMULADO UNA ENORME FORTUNA Y ESTÁ PENSANDO EN TRANSFORMAR SU PUEBLO QUE HASTA EL MOMENTO SE HABÍA CONVIERTEDO FUERA DEL RÍO TURÍSTICO EN UN COMPLEJO TURÍSTICO.



DESDE DE TIEMPO EN SU PUEBLO PERO NO PUEDE LLEVAR PROYECTAR SOBRE EL UN NUEVA CIUDAD, Y DES DE ALGUN TIEMPO HA DECIDIDO CONSTRUIR UN COMPLEJO TURÍSTICO EN SU PUEBLO QUE HASTA EL MOMENTO SE HABÍA CONVIERTEDO FUERA DEL RÍO TURÍSTICO EN UN COMPLEJO TURÍSTICO.

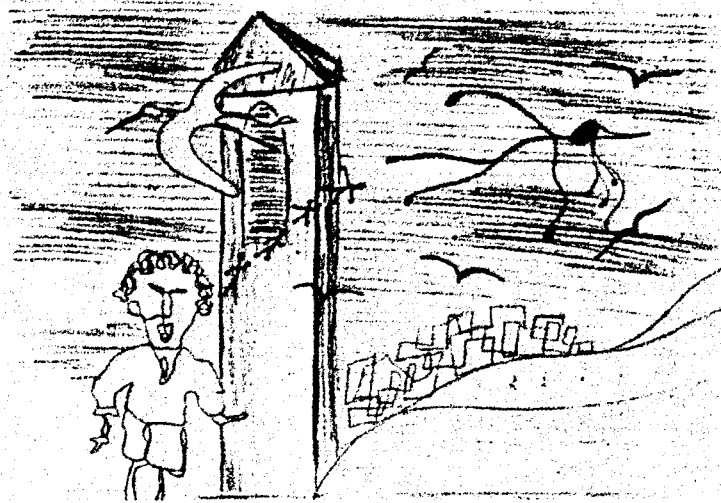


Fig. 177

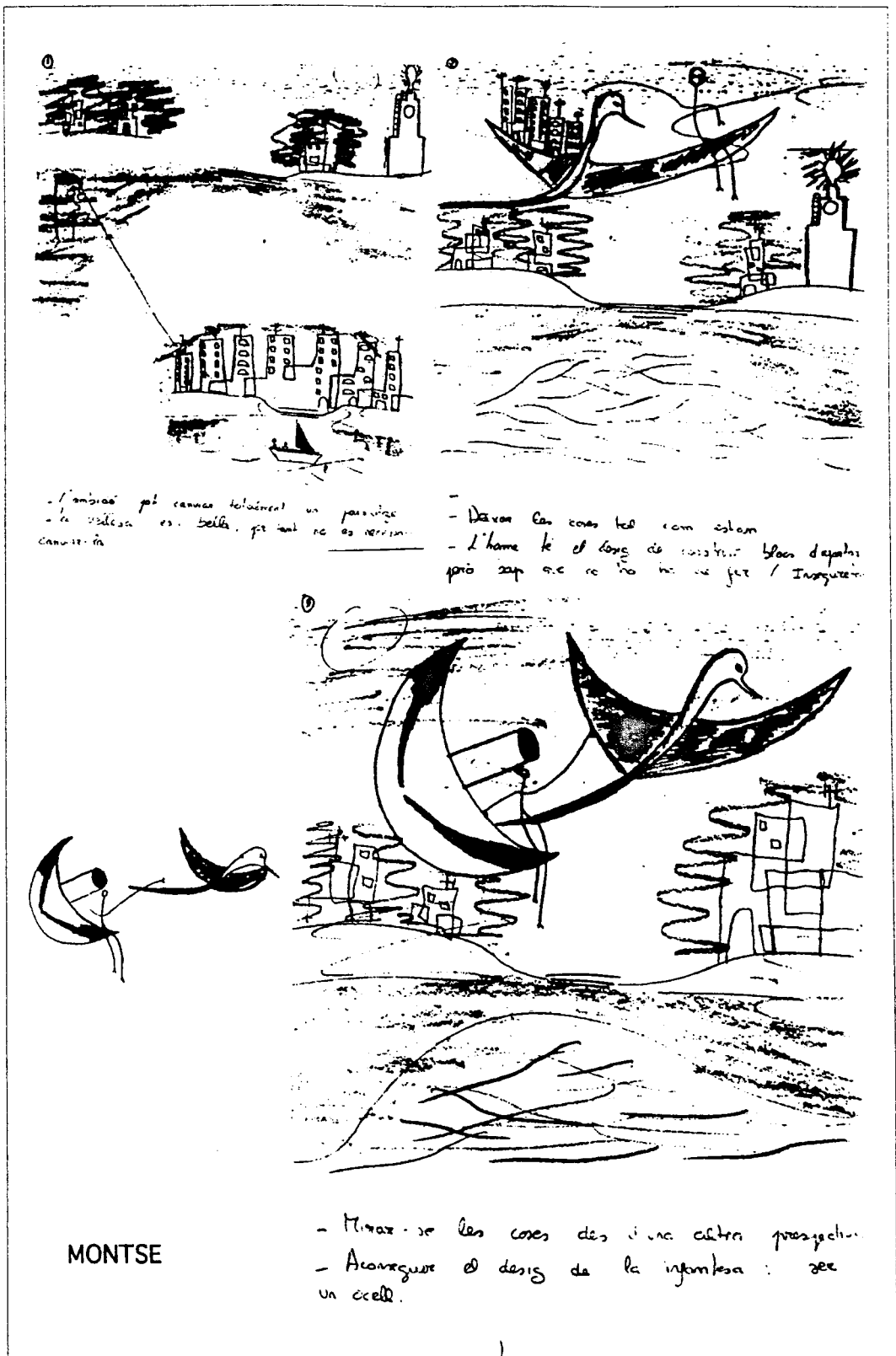


Fig. 178 (Act. n°11, Gr. MOPRART)

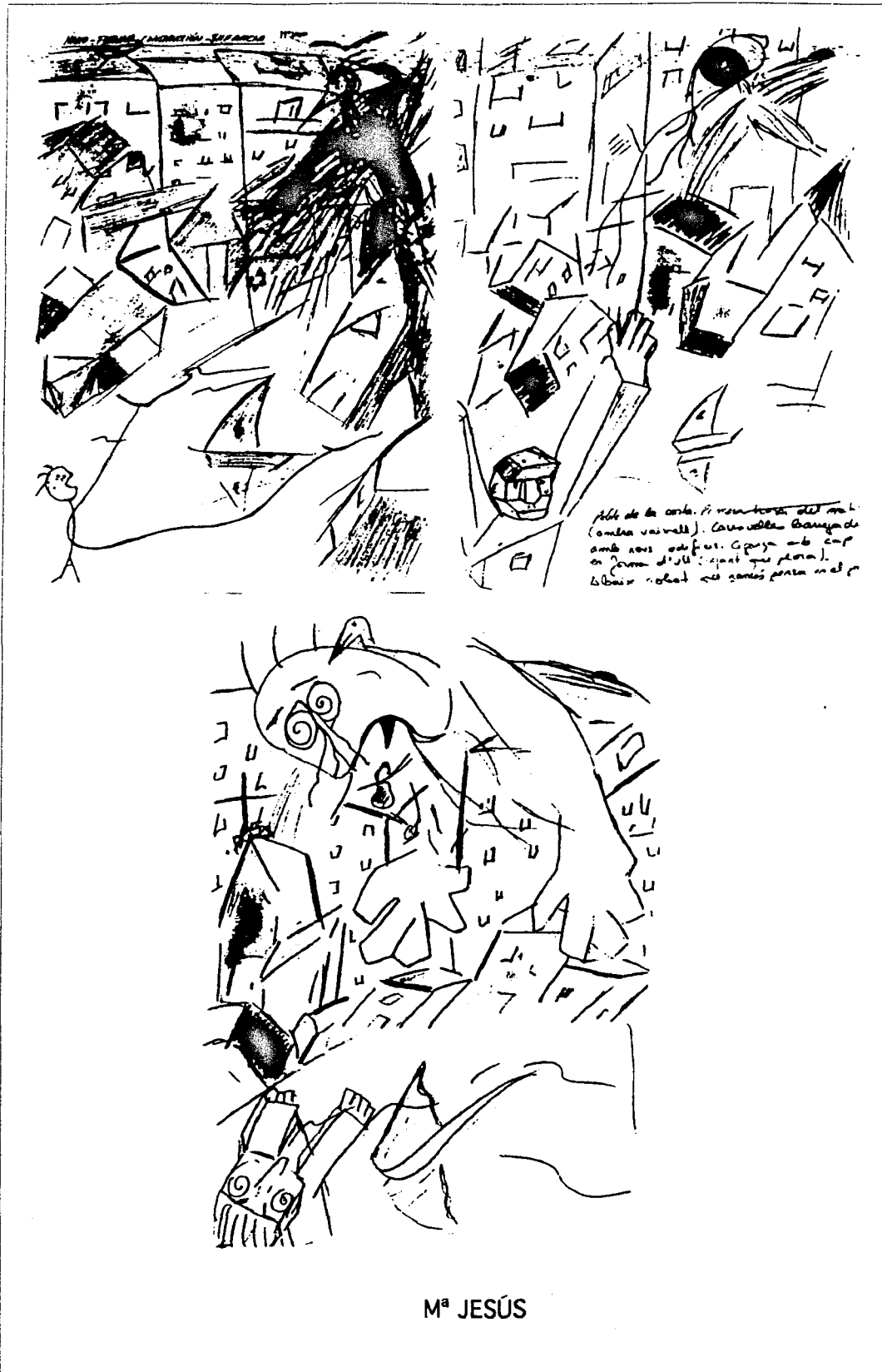


Fig. 179 (Act. nº 11, Gr. MOPRART)

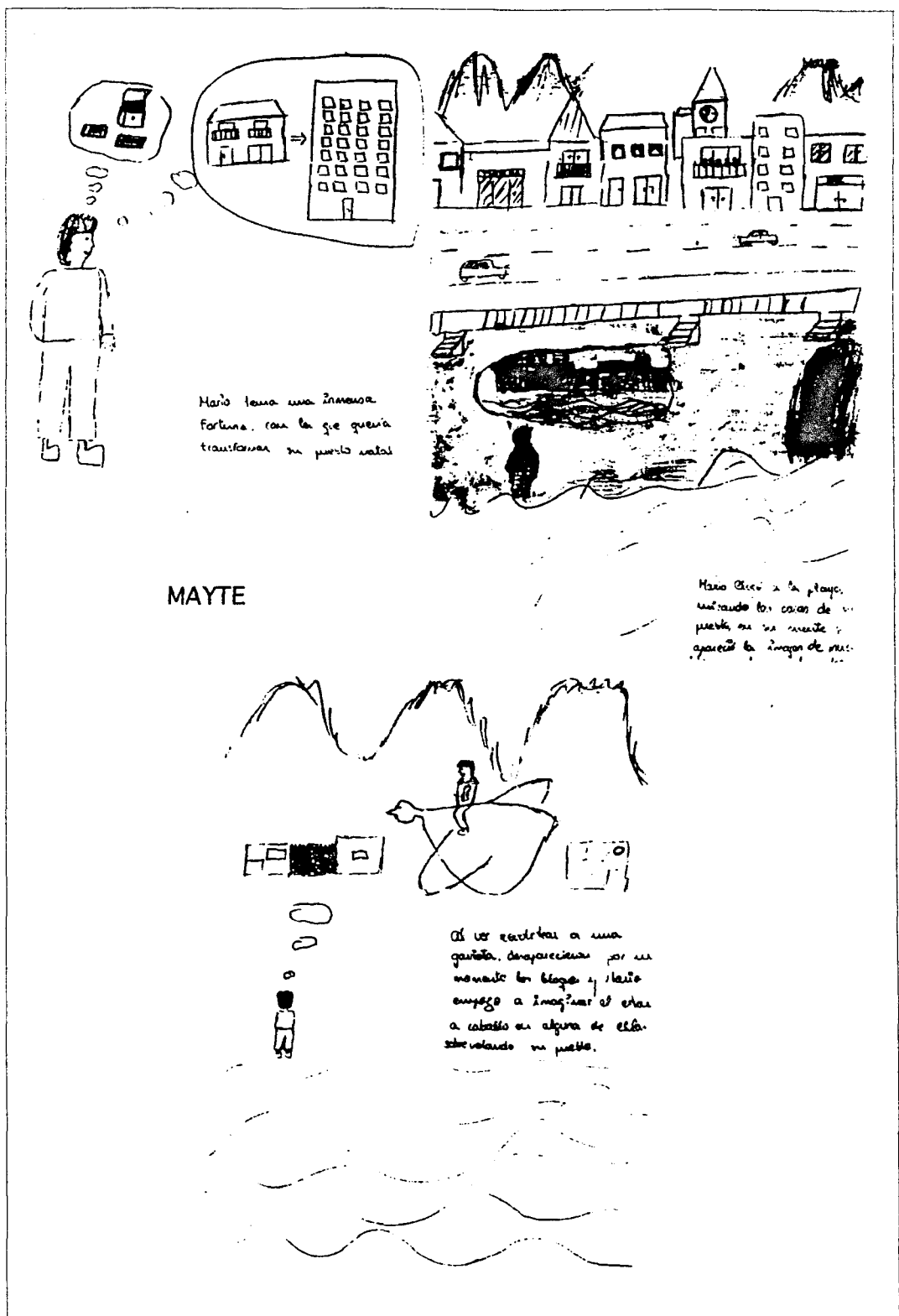


Fig. 180 (Act. nº 11, Gr. PARALELO)

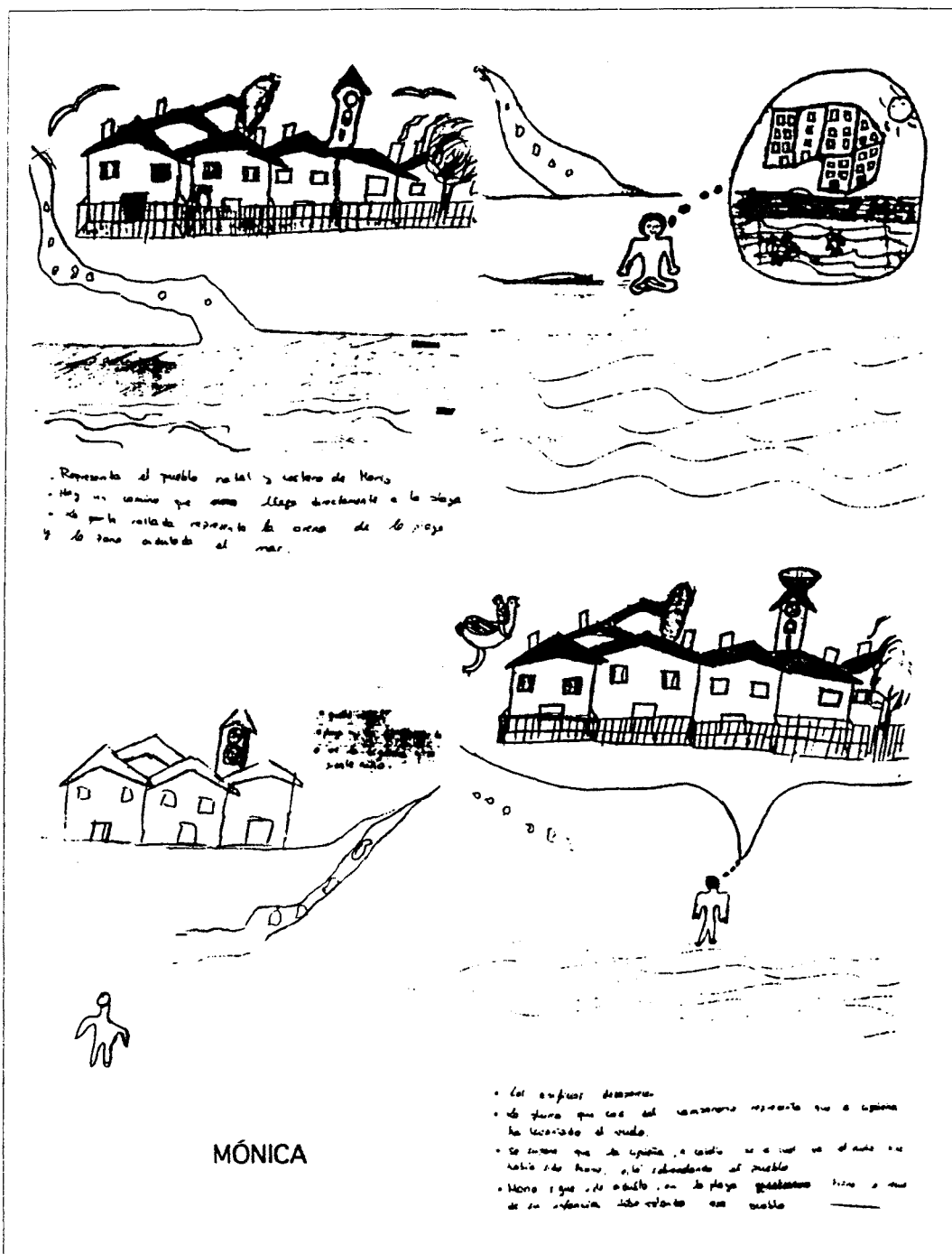


Fig. 181 (Act. nº 11, Gr. PARALELO)

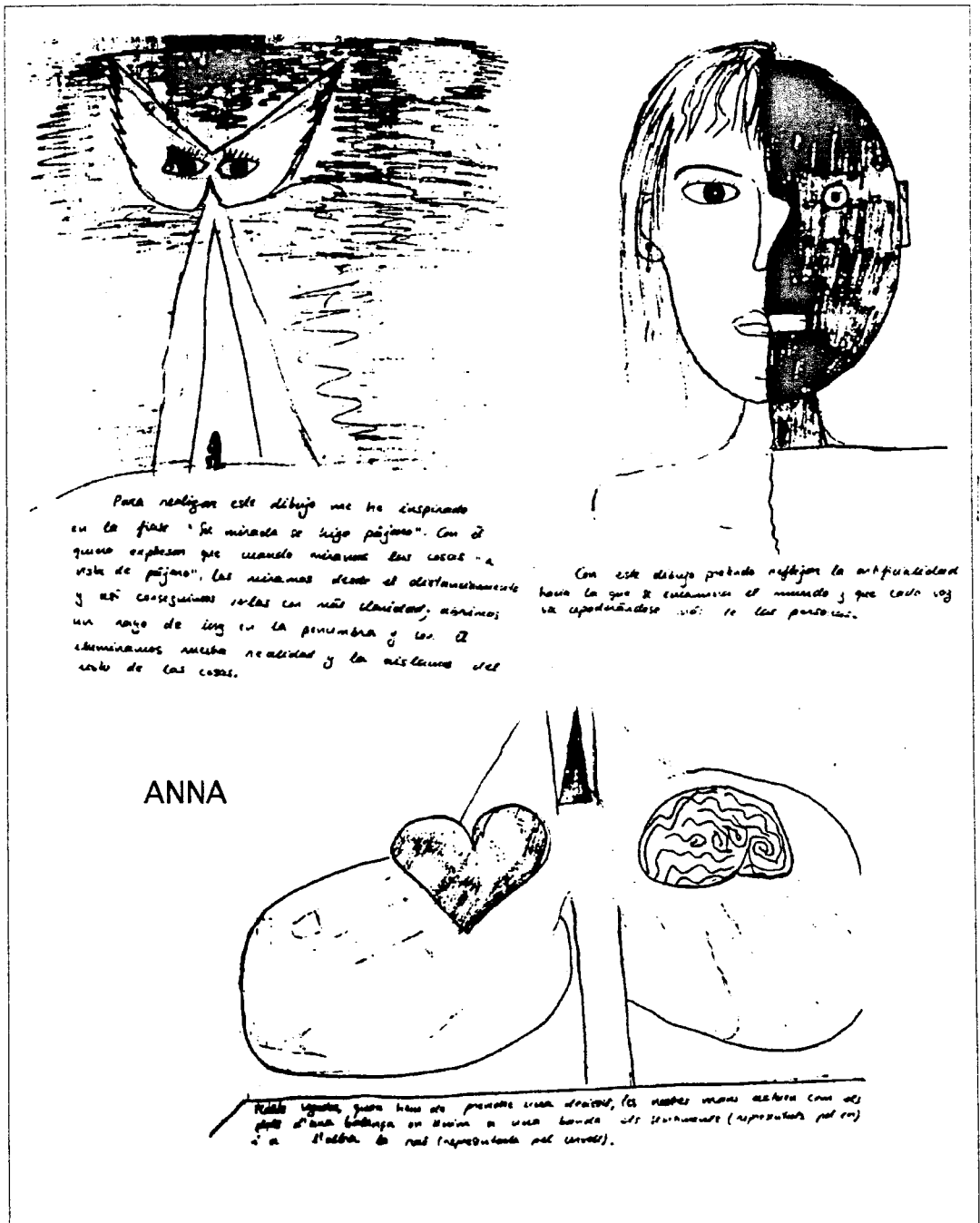


Fig. 182 (Act. nº 11, Gr. PARALELO)

Sorprendentemente la alumna del grupo paralelo que queda mejor parada es Anna, la que hasta esta prueba se expresaba con dibujos de muy bajo nivel. En gran medida la clara ventaja de los dibujos de Anna (Fig. 182) respecto a sus dos compañeras de curso seguramente obedece al hecho de que aquellas se quedan pegadas a los aspectos concretos del texto que inspira los dibujos, mientras que Anna se centra en los significados profundos que subyacen a lo meramente anecdótico o descriptivo.

En cuanto a las alumnas del curso MOPRART (figs. 177, 178 y 179), hay que decir que alternan el enfoque descriptivista con el interpretacionista. Pero cuando optan por el descriptivo, escapan al dibujo adocenado que usaban asiduamente al comenzar el curso (recuérdese los dibujos que hicieron en la prueba de evaluación inicial), y acuden con frecuencia al uso de esquemas y estrategias configuradoras extraídas de los *juegos de arte* trabajados durante el curso.

Por otra parte, las alumnas del curso MOPRART detectan y plasman con mayor frecuencia que las alumnas del curso paralelo los temas de fondo reflejados por el texto.

Analizados los resultados por actividades, veamos el análisis global.

Es de destacar que **las alumnas del curso MOPRART han dado un gran salto desde que comenzó el curso.** Una simple ojeada a los dibujos que realizaron en la prueba de evaluación inicial (pags. 493, 494, 495, 496 y 497) y a los realizados en la prueba de evaluación que acabamos de describir lo deja bien claro. En aquella, al dibujar a partir de unas cuantas obras de KLEE que debían usar como puntos de referencia para realizar sus propios dibujos, se mantuvieron constantemente atadas a formas expresivas adocenadas y pseudorrealistas que nada tenían que ver con el mundo del arte. Ahora, se han mantenido del todo ajenas a este enfoque. Cosa que no puede decirse de las alumnas que han seguido el curso paralelo, pues lo han usado con cierta frecuencia. Por más que en bastante menor cuantía que la propia de las alumnas que han seguido el curso MOPRART, al comenzar este curso (recordar los resultados de la prueba de evaluación inicial). Lo cual seguramente demuestra que el curso paralelo ha tenido también una considerable incidencia en los modos expresivos de sus alumnas.

Por otro lado, es evidente que las alumnas del curso MOPRART muestran tener bastantes recursos estilísticos en las pruebas emparentadas con los *juegos* desplegados a lo largo del curso. Y ocasionalmente, a la hora de diversificar y personalizar sus dibujos, usan con facilidad algunas de las estrategias trabajadas a lo largo del curso. Pero en *juegos* muy alejados de los desplegados previamente parecen totalmente desarmadas.

Por más que tienen bastantes recursos expresivos no parece que hayan alcanzado una capacitación de orden estético lo suficiente generalista y macroabarcadora como para que consigan siempre dibujos estéticamente interesantes. Éste logro seguramente exige bastante más que el seguir un simple cursillo de unas cuantas horas (en este caso de 33 horas). Naturalmente, las sutilezas del arte no se asimilan en un santiamén¹.

Si esto sucede con frecuencia cuando dibujan a partir de *juegos* emparentados con los previamente trabajados, qué no sucederá cuando afronten obras absolutamente novedosas. Ante ellas se sienten desarmadas, y producen, lógicamente, dibujos de bastante bajo nivel.

2. 4. 4. A MODO DE AUTOCRÍTICA

Las pruebas de evaluación que hemos aplicado, además de a las conclusiones que llevamos expuestas, nos invitan a reflexionar sobre uno de los problemas básicos detectados: el de la moderada capacitación conseguida por las alumnas respecto al nivel estético de sus dibujos, y, más en concreto, a su moderada capacitación respecto a su pericia a la hora de aprovechar las destrezas y estrategias trabajadas previamente como si se tratase de útiles auxiliares de la producción de dibujos estéticamente plausibles.

Quizás las alumnas se hayan visto involucradas en demasiados *juegos de arte*. Puede que el ritmo de trabajo haya sido demasiado

¹ Y menos, si se tiene en cuenta que, de raíz, la sensibilidad estética con que las alumnas iniciaron el curso, dejaba mucho que desear. Sobre este particular no estará de más que recordemos lo sucedido al pedirles en la act. nº 2 de la fase inicial del curso que valorasen de 1 a 3 la calidad estética de sus propias obras. Sus valoraciones nos sorprendieron, pues tenían poco que ver con las habituales en el mundo del arte.

acelerado. Quizás los mismos *juegos*, desplegados con mayor calma, hubiesen generado mayores progresos.

Aunque también tiene peso otra manera de encarar la cuestión: quizás pueda ser conveniente que las alumnas pasen por alguna fase de inmersión masiva en muy diversos *juegos de arte*, a fin de que luego puedan dar el salto hacia un nivel de capacitación artística más profundo y macroabarcador. Puede que el curso haya sido hasta ahora esto: un curso de inmersión en un particular ámbito: el de los *juegos de arte*.

La duda sigue dando tumbos.

Sólo a través de la investigación podríamos salir de ella.

Por otra parte, el moderado rendimiento del curso en cuanto a la dimensión estética de las obras producidas por las alumnas en la prueba de evaluación, quizás sean debida a otro importante factor: mis carencias en cuanto a profesor de arte.

Sobre este particular he de confesar que en algunas de las actividades desenvueltas me he sentido con pocos recursos didácticos a la hora de potenciar la sensibilidad estética de las alumnas.

2. 5. FASE FINAL DEL CURSO

Sea como fuere, el caso es que decidimos dar un pequeño giro a la orientación de las dos últimas sesiones que restaban del curso. Un **pequeño giro orientado a potenciar la dimensión estética de los dibujos producidos.**

Íbamos a trabajar con más calma. Sin prisas. Dedicando mayor tiempo al análisis de los *juegos* abordados. Íbamos, también, a estar muy atentos a la calidad estética de los dibujos producidos.

Con estas premisas de partida, decidimos trabajar sobre algunos de los *juegos* de la prueba de evaluación recién realizada.

Decidimos comenzar con el *juego* nº 4 de esta prueba.

ACTIVIDADES DE LA FASE FINAL DEL CURSO

ACTIVIDAD N° 1.- Analizamos la figura del toro que aparece en la obra de PICASSO sobre una corrida de toros, usada en la actividad de evaluación n° 4.

Contrastamos esta figura con las realizadas por las alumnas al desarrollar esta actividad.

Prestamos especial atención al armazón central del toro, de estructura tubular. Destacamos como esta estructura escapa a cualquier rigidez configuradora. Siendo variado el calibre de los diversos tramos tubulares. Además, en un mismo tramo el paralelismo entre las dos líneas que lo forman no es estricto.

Nos fijamos en la manera de interrelacionar las distintas partes del toro, que huye de un iconismo adocenado surgido de la simple observación de toros reales. La figura elaborada por PICASSO exige apartar de la mente este tipo de imágenes. Esta es una exigencia de vital importancia.

Identificamos líneas imaginarias subyacentes a la figura que tienen un papel crucial: sustentar su estructura estética.

Subrayamos la importancia que cabe conferir, al realizar dibujos como el de PICASSO, al modo de trazar las líneas que van perfilando la figura. La trascendencia de conseguir que el gesto trazador sea fluido y que esté sometido a ritmos, e incluso *melodías*, de orden kinésico.

También analizamos las características formales e icónicas del perímetro de la forma envolvente que rodea a la estructura tubular que constituye el armazón de base del toro. Y como este perímetro se coordina con el toro tubular situado en su interior.

Junto al análisis en profundidad, las alumnas realizaron diversas prácticas parciales antes de afrontar la tarea de dibujar sus propias figuras. Prácticas sobre como trazar las líneas, sobre como articular los diversos tramos, sobre como trazarlas prestando atención a la globalidad de la figura que va surgiendo, sobre como evitar la rigidez constructiva, sobre como usar figuras filiformes como auxiliares de la configuración de tipo tubular.

Las figs. 183, 184 y 185 muestran algunos de los dibujos realizados. Unos de tipo filiforme, otros de tipo tubular y otros en los que se coordina una estructura tubular medular con otra de envolvente.

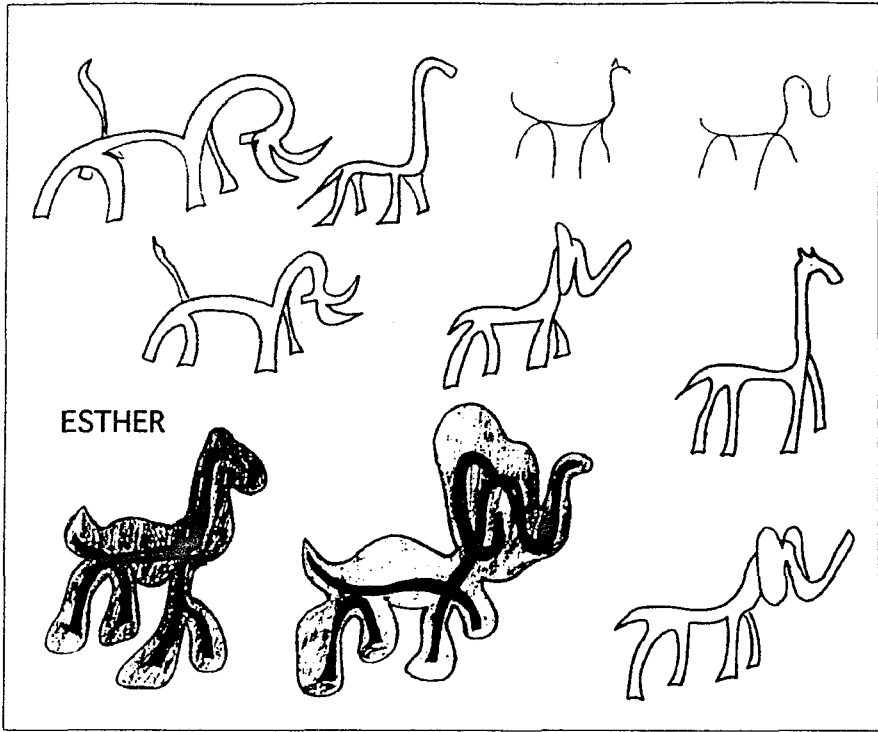


Fig. 183

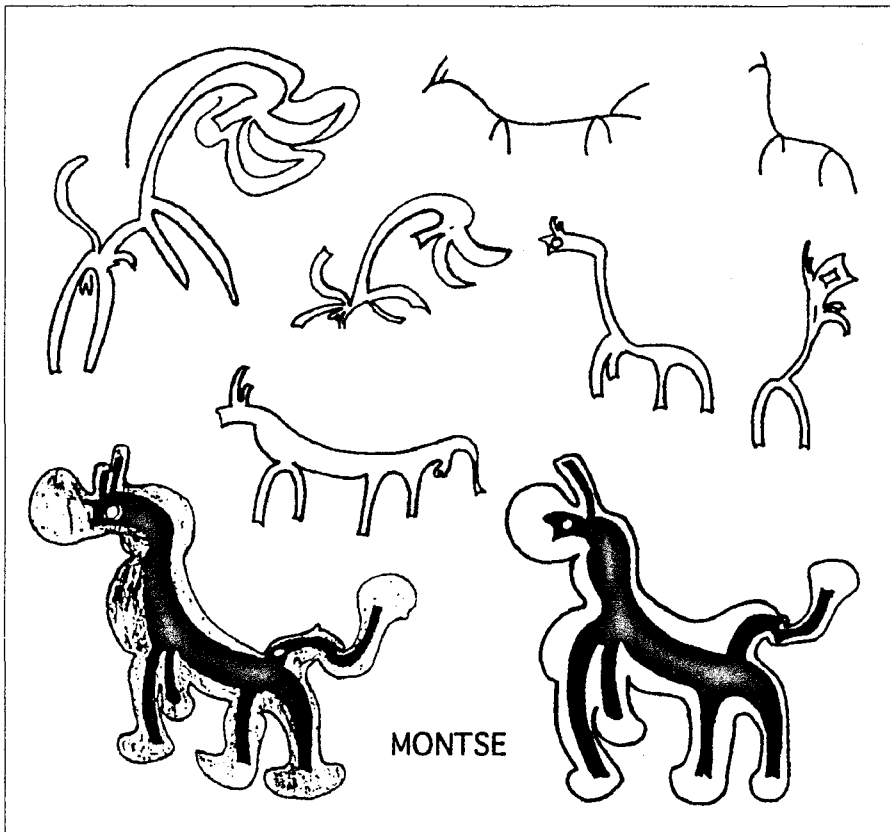


Fig. 184

Basta una simple ojeada al conjunto de todos estos dibujos para constatar que algunos de ellos son remarcables por su concepción, armonía, estilización y ejecución.

Además, todas las alumnas alcanzan un nivel bastante elevado.

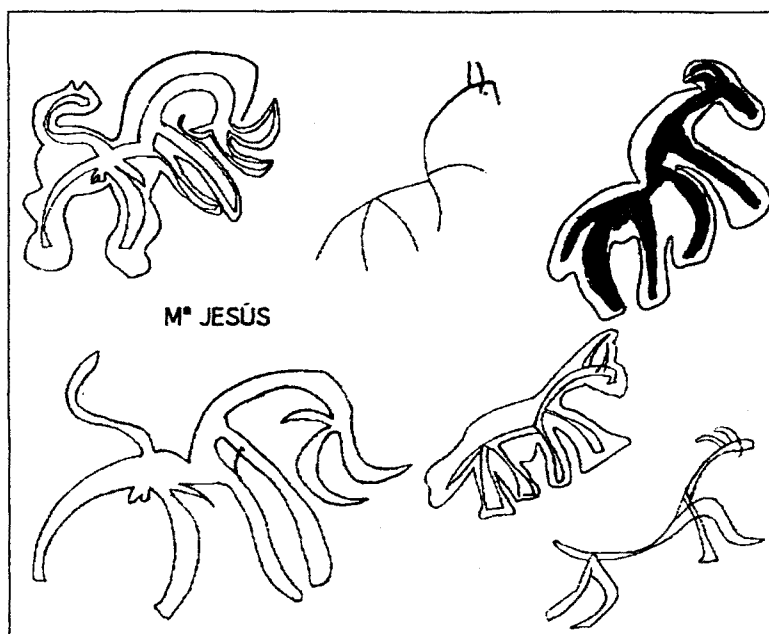


Fig. 185

ACTIVIDAD N° 2.- Decidimos trabajar sobre el *juego* de la actividad n° 6 de la prueba de evaluación recién realizada.

Analizamos en profundidad el pájaro de KLEE (fig. G) que define el *juego*.

En un primer momento cada una de las alumnas tomó apuntes gráficos sobre el *juego*. Estos apuntes fueron puestos en común. Por mi parte, añadí algunos complementos y matizaciones.

Destacamos rasgos referidos al formato de las líneas que perfilan la figura, a las características de la acción gestual generadora de estos trazos, a las tramas de líneas paralelas inscritas en la figura y que a través de sus densidades y orientaciones espaciales generan texturas y ritmos compositivos, al carácter representacional de estas tramas de líneas paralelas (la manera usada por KLEE para aludir al plumaje), a los sombreados de la cabeza del pájaro y del conjunto figural situado sobre ésta que interaccionan estéticamente con las texturas del plumaje, al juego compositivo que se establece entre los diversos redondeles que

aparecen en la figura, al juego compositivo de líneas verticales (las patas) y líneas horizontales internas a la figura, ...

Y, sobre todo, subrayamos el carácter sincrético de la figura: el hecho de que las partes componentes de ella (el cuerpo, las alas, las patas, ...) no se adicionan siguiendo los dictados de la imaginería mental realista, sino que lo hacen sincréticamente. Cosa que no impide el inmediato reconocimiento de que se trata de un ave. Además, el enfoque sincrético permite que la dimensión estética del conjunto construido pase a primer plano, pues libera a la composición de las ataduras impuestas por un iconismo de tipo naturalista.

Tras los análisis y algunos ensayos parciales sobre trazados lineales, tramas texturales y forma sincrética de componer partes de la figura, las alumnas iniciaron el dibujo de sus propios pájaros.

La fig. 186 muestra los dibujos que hicieron. Sus progresos respecto a los realizados en la prueba de evaluación, a partir del mismo dibujo de KLEE que acabamos de usar como referente de base, son más que evidentes. Y la dimensión estética bastante bien resuelta.

Luego, puse sobre la transparencia que nos permitía observar y analizar el pájaro de KLEE un folio con una pequeña ventana en su parte central. La ventana sólo dejaba ver un trozo del interior del cuerpo del ave. La imagen era totalmente abstracta: un simple juego compositivo de líneas y texturas. Remarcamos la calidad estética de la obra resultante. KLEE había realizado su obra con un extraordinario esmero. El conjunto es bello, pero cualquiera de sus partes componentes también.

Las invité a realizar algunos dibujos inspirados en el recorte visionado.

En la fig. 187 pueden observarse los dibujos producidos. Bastantes de ellos no son especialmente brillantes. Faltó el análisis detenido del recorte visionado.

Dudé. Restaba escaso tiempo para finalizar la última sesión de trabajo del curso. Había la posibilidad de seguir trabajando sobre el recorte de la obra de KLEE, pero esta opción no permitiría abordar ningún otro *juego*. Y tenía mucho interés en abordar uno que las había dejado en la prueba de evaluación totalmente desconcertadas.

Opté por abordar este *juego*, el nº 8 de aquella prueba (ver fig. I).

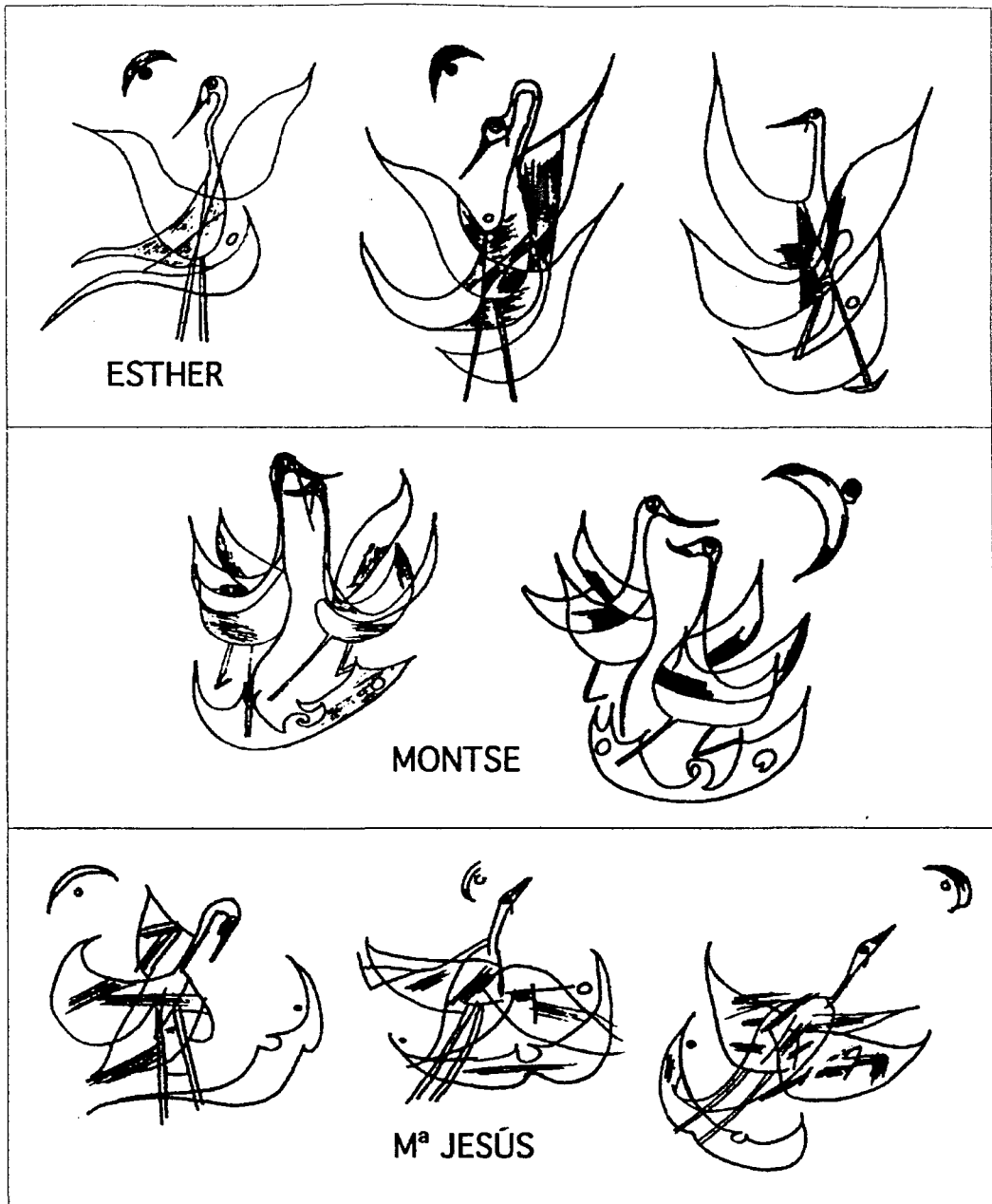


Fig. 186

ACTIVIDAD N° 3.- Analizamos el dibujo de KLEE. Pusimos especial énfasis en la concepción global de la figura: con elementos geométricos simples se aludía a partes claves de la cabeza del personaje representado, a través de líneas de corto recorrido se aludía a trozos del perímetro de la figura y a través de los sombreados se creaba una atmósfera envolvente que fundía la cabeza con su entorno.

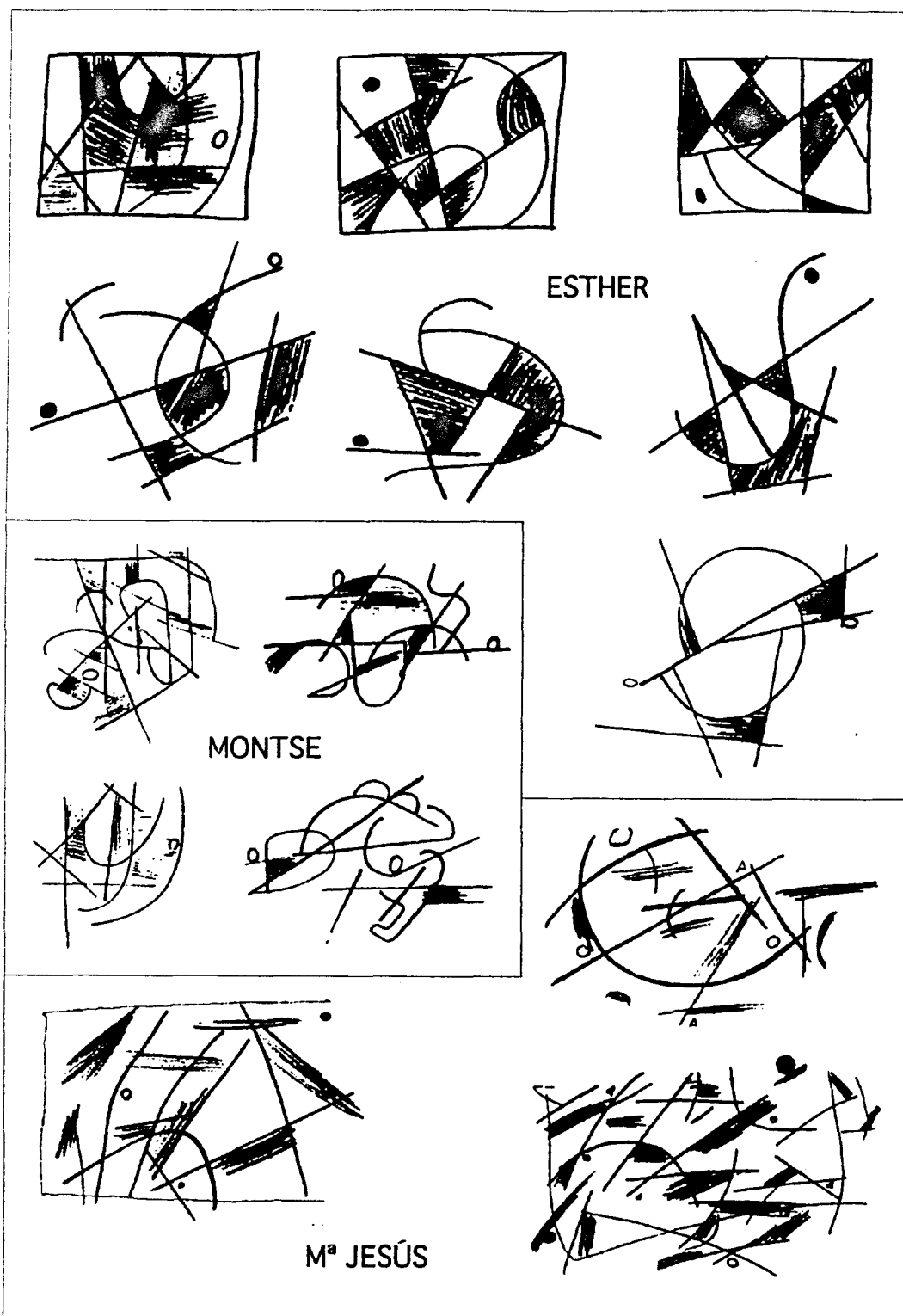


Fig. 187

Es decir, que el dibujo de KLEE estaba muy influenciado, aunque en primera instancia esta apreciación pudiese sorprender, por varias estrategias usadas en las representaciones naturalistas: en las zonas sombreadas con frecuencia desaparecen los contornos reales de los objetos representados (las líneas que delimitan el objeto pueden esfumarse) y partes del objeto se funden en un todo indiferenciado con el espacio envolvente.

Total que en el dibujo de KLEE conviven estrategias de orden superesquemático con estrategias propias del enfoque naturalista.

También destacamos el fundamental papel desempeñado por la manera de realizar los sombreados.

Les hice una demostración encaminada a que descubriesen que los sombreados se puede construir de muy diversas maneras. Y que era de especial trascendencia descubrir los placeres inherentes a la amplia gama de acciones gestuales que se pueden usar, y los placeres inherentes a los efectos visuales que estas acciones generan.

Las invité a realizar diversos ensayos de sombreados sin figura (en la fig. 188 aparecen dos muestras de los que realizaron).

Luego, se pusieron a realizar sus propios dibujos (ver la misma fig. 188).

De nuevo constatamos el enorme progreso conseguido respecto a los dibujos de la prueba de evaluación.

Las ayudas habían dado su fruto.

2. 6. EVALUACIÓN DEL CURSO POR PARTE DE LAS ALUMNAS

Al terminar la última sesión de trabajo les entregué un cuestionario orientado a conocer cómo habían vivido el curso y cómo lo valoraban.

Les dije que lo contestasen en casa con toda tranquilidad. Insistí en que en sus respuesta debían ser totalmente sinceras.

Por descontado, sus respuestas debían ser anónimas. Quedamos en que las depositarían, dentro de un sobre, en mi buzón particular.

Las cuestiones que les planteé aparecen en el cuestionario que a continuación transcribimos.

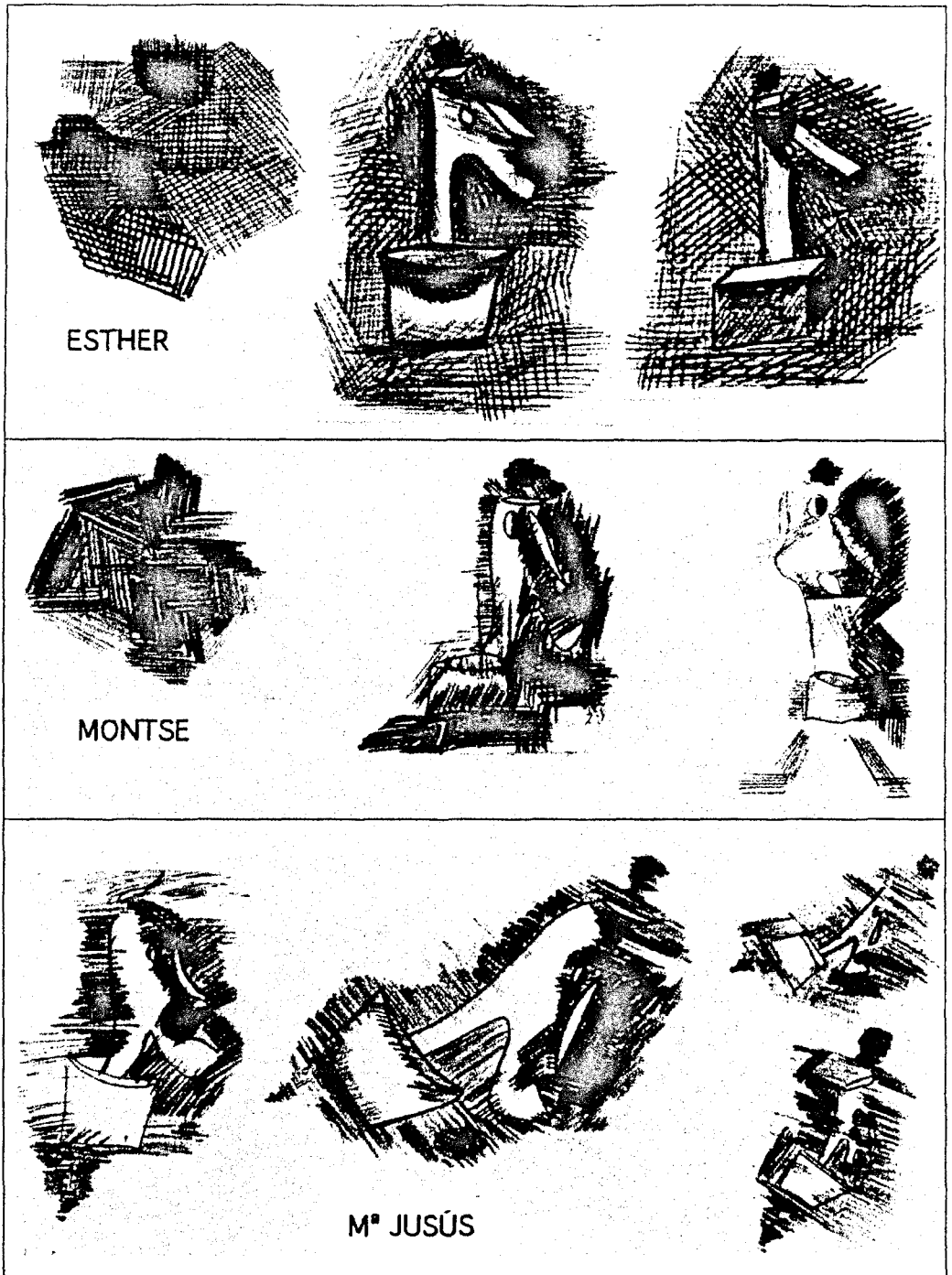


Fig. 188

2. 6. 1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CURSO

Una vez finalizado el curso te agradecería que contestases sin prisas y con total sinceridad a unas cuantas cuestiones. Es de suma importancia que tus respuestas sean de tipo explicativo, pues para la investigación que estoy llevando a cabo es imprescindible conocer cómo han vivido el curso las alumnas y qué piensan realmente de él.

Las cuestiones a responder son las siguientes:

1. Impresiones y consideraciones generales sobre el curso (debes contestar esta cuestión sin leer las posteriores preguntas que tienes enumeradas en la página siguiente).
2. ¿Qué actividades te han resultado más interesantes? (Explica tus razones).
3. ¿Qué actividades consideras poco interesantes? (Explica tus razones).
4. ¿Qué aspectos del curso te han resultado más interesantes?
5. ¿Qué aspectos del curso te han resultado menos interesantes?
6. Juzga el curso en comparación con los otros cursos o experiencias de expresión plástica que has vivido con anterioridad (destacando los rasgos distintivos).
7. Entre las cosas que has aprendido a lo largo del curso destaca las que consideras más importantes.
8. ¿Qué sugerencias harías con la intención de introducir mejoras en el curso?
9. Valoración global del curso (argumentando el por qué de la valoración).

2. 6. 2. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

A continuación vamos a transcribir las respuestas de las tres alumnas. Y al hacerlo vamos a subrayar algunos de las frases que nos parezcan de especial interés.

2. 6. 2. 1. ALUMNA A:

1. IMPRESIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CURSO

Todo lo que hemos estado haciendo a lo largo de este segundo cuatrimestre, lo he vivido con gran interés, y tengo que reconocer que me ha servido de mucho. Ha sido muy interesante poder ver la obra de distintos autores y ver cómo éstos han ido trabajando en sus dibujos: por ejemplo, me fascinaron todos los esbozos de Picasso para la elaboración del Guernica y los variados que son los paisajes y personajes de Klee.

Al finalizar estas sesiones me doy cuenta de que lo más importante en el mundo del arte no es saber dibujar bien: porque, ¿Qué es dibujar bien o dibujar mal? Hay muchas maneras de reflejar una idea en un papel: puedes alejarte de la realidad, ser más fiel a ella, ... pero, lo que realmente importa, es saber transmitir mediante nuestros dibujos aquello que queremos decir, aquellas cosas que nos preocupan, utilizar el dibujo como instrumento de evasión y de reflejo del propio yo, como lo hacen la mayoría de los artistas.

También cabe decir que es importante dar a nuestros dibujos un poco de equilibrio y estética; de no ser así, pueden resultar horribles, y entonces si pueden decirte que no sabes dibujar.

Con estas sesiones he aprendido a valorar mejor todo tipo de dibujos. Antes, todo aquello que se alejaba de la realidad, me parecía una tontería sin sentido. Pensaba que saber dibujar era sinónimo de saber reflejar la realidad a la perfección, pero ahora me doy cuenta de que todos sabemos dibujar, cada uno con su propio estilo, como lo hacen Picasso, Miró, Klee, Todos sus dibujos no se parecen en nada pero tienen algo que nos dice que, a pesar de su abstracción y sus diferencias, todos ellos nos transmiten una gran cantidad de cosas con ellos. Lo mismo me sucede ahora cuando miro el dibujo de un niño pequeño; antes le decía: "Oh! que bonito". Pero, ¿realmente lo pensaba? Se lo decía porque pensaba que no podía hacer otra cosa; era pequeño y su madurez evolutiva no le permitía hacer cosas mejores, es decir, más perfectas y reales. Pero ahora lo veo de otro modo; al mirar el dibujo de un niño, veo detalles en él que dicen muchas cosas que antes no hubiera visto.

2. ¿QUÉ ACTIVIDADES TE HAN RESULTADO MÁS INTERESANTES? (EXPLICA TUS RAZONES)

Las actividades que me han resultado más interesantes han sido las que realizamos en la primera sesión de curso y todas sus semejantes, es decir, aquellos dibujos que realizamos a tres niveles: muy parecido al modelo, más alejado y distinto (las figuras filiformes, las variaciones con el barquero, ...). Con estas actividades he podido conocer mejor mi manera de dibujar, dándome cuenta de que soy una fiel esclava de la realidad y con esta reflexión y las actividades que hemos ido realizando, he empezado a saber alejarme un poco más de los modelos y hacerme el propósito de liberar mi mente a la hora de dibujar.

También me gustó mucho cuando estuvimos estudiando los esbozos de Picasso (los distintos ojos que utiliza en los personajes, las caras, los animales, ...) y los distintos

paisajes de Klee (cuando mirábamos los trazos, las distintas estrategias utilizadas para hacer un paisaje: líneas seguidas haciendo cuadros, edificios geométricos, tridimensionales, las nubes de distintas tonalidades y trazos, los personajes que parecen fruto de un contraste de manchas negras y blancas, las figuras hechas con un trazo continuo sin levantar el lápiz del papel ...) así como los monstruos de Miró de los que nunca hubiera hartado de dibujar y dibujar.

Si lo analizo, no ha habido ninguna actividad que no me haya resultado interesante. Cada día era un enigma, una cosa más o menos distinta a la del día anterior pero nunca dejé de sorprenderme; cada día hacía alguna cosa que nunca hubiese imaginado que la pudiera dibujar, no por imposible sino porque era tan distinta a mi modo habitual de dibujar que me parecía imposible haber salido de mis moldes.

3. ¿QUÉ ACTIVIDADES CONSIDERAS POCO INTERESANTES (EXPLICA TUS RAZONES)

Quizás sólo recuerdo una actividad que me costó mucho hacer y que a lo mejor por esto la recuerdo como poco interesante: más que poco interesante me resultó poco atractiva y por ello se me hizo pesada: se trata de todo lo que hicimos relacionado con los caballos. Nunca he sabido darle gracia a un caballo dibujado, y por tanto, fue un tormento tener que dibujar tantos y además intentar alejarme de la realidad que es a la única que puedo recurrir cuando no se refleja una cosa.

4. ¿QUÉ ASPECTOS DEL CURSO TE HAN RESULTADO MÁS INTERESANTES?

Uno de los aspectos del curso que me han resultado más interesantes es la metodología que se ha empleado, es decir, me ha gustado mucho poder ver como distintos autores trabajan la realidad de distintas maneras y, a partir de ellos, imitándolos, he podido conocer otra dimensión del dibujo, un dibujo bastante o muy alejado del que yo acostumbro, o tal vez a partir de ahora, "acostumbraba" a utilizar.

También me ha resultado muy interesante y, seguramente ya se ha notado en la mayoría de mis comentarios, el poder ver el dibujo como una cosa más amplia, más abierta, poder entender que el buen dibujo no es precisamente el muy estereotipado, sino que aquello que antes creía que por su abstracción eran tonterías, ahora empiezo a entender que pueden no serlo.

5. ¿QUÉ ASPECTOS DEL CURSO TE HAN RESULTADO MENOS INTERESANTES?

Con toda sinceridad, no encuentro ningún aspecto negativo en este curso a no ser que pueda considerarse un aspecto negativo su brevedad. Con unas cuantas sesiones más, hubiésemos podido profundizar y quizás trabajar un poco el color, hecho que me hubiera gustado mucho.

6. JUZGA EL CURSO EN COMPARACIÓN CON LOS OTROS CURSOS O EXPERIENCIAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA QUE HAS VIVIDO CON ANTERIORIDAD (DESTACANDO LOS RASGOS DISTINTIVOS)

La verdad que este curso ha sido el más peculiar de todos los que he vivido. En todos ellos he tratado la expresión plástica de un modo muy estático y definido, es decir, no se nos daba a oportunidad de ser creadores, sino que, más bien, nos limitábamos a ser copiadore de un modelo y, cuanto más se asemejaba nuestro trabajo al modelo, más bien valorado estaba. En el colegio, quienes tenían complejo de no saber dibujar, hecho que es muy discutible, vivían la clase de plástica o dibujo como una especie de tortura, y esto nunca me ha parecido bien. Me sabía mal que alguien pudiera infravalorar aquella obra de arte en la que se había invertido seguramente mucho tiempo e ilusión y, sin más, se podía decir: “-chica, no tienes muy buena nota porque a ti lo que te pasa es que no sabes dibujar.-”

Contrariamente, en este curso que hemos realizado juntos, he tenido la oportunidad de vivir la expresión plástica de otro modo, dando más importancia a la creatividad e imaginación; y creo que, si se tuviera más en cuenta estos dos aspectos, no se daría tanta importancia a ser o no ser buen dibujante, porque, todos somos buenos artistas a nuestro modo, ¿o no?

7. ENTRE LAS COSAS QUE HAS APRENDIDO A LO LARGO DEL CURSO DESTACA LAS QUE CONSIDERAS MÁS IMPORTANTES

He aprendido a valorar mucho más todo tipo de dibujos, a expresarme de un modo distinto al que había utilizado siempre, a no ser tan esclava de la realidad, a liberarme un poco más a dibujar sin aquel miedo a equivocarme en la línea que iba a proyectar porque, si no quedaba perfectamente colocada, ya no era un dibujo bueno, a saber que muchas veces los trozos más hermosos son aquellos que se han hecho sin tener la mano

tensa sino aquellos que se dejan llevar por el instinto y los sentimientos de quien dibuja, pero eso sí, sin olvidar la estética y equilibrio entre los elementos dibujados. He aprendido que con distintos trazos puedes expresar muchas cosas tales como rabia, tranquilidad, seguridad, incertidumbre, ... y que en dibujo, como en muchas otras situaciones, las cosas no siempre son dos por dos igual a cuatro, sino que para mí pueden ser cuatro, pero para mi compañero, ocho y, ¿quién tiene razón? Seguramente los dos.

8. ¿QUÉ SUGERENCIAS HARÍAS CON LA INTENCIÓN DE INTRODUCIR MEJORAS EN EL CURSO?

Sugeriría dedicar al curso un poco más de duración intentando evitar intervalos de tiempo tan largos entre sesión y sesión. Al ser solo tres horas y una sola vez a la semana me desconectaba mucho, es decir, a las dos horas de estar trabajando empezabas a conseguir liberarte un poco de los modelos reales, empezabas a ser un poco más artista, a dejarte llevar por las sensaciones o acciones que intentabas reflejar, pero, al dejarlo hasta la semana siguiente, era como si no hubiera continuidad entre lo que había hecho la semana anterior y la presente. A lo mejor mi realismo es demasiado perseverante y se resiste a ceder el sitio a mis nuevas tendencias. No sé; el hecho es que me sentía con ganas de hacer cosas distintas pero volvía a caer en lo de siempre hasta que no cogía el truquillo y para ello, como he dicho, tardaba más o menos unas dos horas.

También me gustaría que se trabajara el color, puesto que este permite resaltar muchos detalles, dar temperatura a los dibujos, ... y creo que sería muy interesante ver como los autores trabajan con unos colores determinados en unos momentos concretos de su obra, que pretenden transmitir con unos tonos u otros...

9. VALORACIÓN GLOBAL DEL CURSO (ARGUMENTANDO EL PORQUÉ DE LA VALORACIÓN)

Este curso me ha parecido de gran interés. Seguramente, si no hubiese tenido la suerte de participar en él, y alguien me hubiera contado lo que hemos estado haciendo, me hubiera sabido mal no haber podido disfrutar de él.

Lo valoro muy positivamente porque me ha enseñado cosas nuevas sobre el dibujo, que cabe tenerlas en cuenta, y considero que ha sido una muy buena experiencia. A lo largo de toda la evaluación ya he ido hablando de lo que más me ha gustado y de

aquellas cosas que han sido más significativas para mí. Espero que le haya servido de ayuda y ya sólo me queda decirle: ¡Muchas gracias por todo y hasta pronto!

2. 6. 2. 2. ALUMNA B:

1. IMPRESIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CURSO

Francamente, la experiencia llevada a cabo ha sido excelente en muchos aspectos. Cuando comenzamos la primera sesión éramos tan esclavas de la realidad que nunca pensé que existía un mundo aparte, un mundo artístico en el que pudiese separarme de lo real, sobrevolarlo, para dibujar o expresar alejándome de la imagen real que gobernaba mi mente.

Cuando veía un cuadro abstracto pensaba que era la cosa menos artística que nunca había visto dado que durante toda mi educación escolar me habían enseñado a copiar modelos reales y me sancionaban negativamente a medida que me alejaba de la muestra. Y es claro, han sido muchos años obstruyendo mis posibilidades de imaginar, de liberarme.

Pero ahora, cuando he visto esta experiencia, creo que he aprendido a valorar la fuerza de la creatividad. Soy consciente que aún me queda mucho, mucho por aprender, pero por lo menos he visto que soy capaz de huir de la imagen real para introducirme en el mundo de la abstracción.

Este curso ha cambiado mi mentalidad. Ahora veo la importancia de expresar mediante el dibujo lo que cada uno siente, lo que uno lleva dentro, sin dejarnos dominar por las fuerzas externas. No sería sincera si no dijera que en estos cuatro meses he aprendido a dibujar porque no lo he hecho, pero sí que afirmo que en este periodo de tiempo he formado un espíritu crítico en cuanto al arte y veo la urgencia de llevar técnicas como estas a los cursos infantiles y primarios ya que la rigidez de los modelos impuestos en la escuela tradicional crean mentes cerradas y concretas.

Personalmente, creo que ha faltado un entrenamiento previo para la soltura de la mano, una mano ligera, dado que en todas las líneas de mis dibujos se notaba la falta de práctica, cierta rigidez y también algún toque de estética, dado que muchos de los dibujos carecían de ella.

El horario debió ser más extenso y no debiera de haber transcurrido tanto tiempo de una sesión a otra, pero es claro que el horario académico ha marcado estas limitaciones.

Dejando esto de lado, realmente pienso, si yo, una persona adulta, en cuatro meses he cambiado tanto, ¿qué pasará si estas experiencias se llevan a término con niños que todavía están por moldear? Creo que es necesario comprobarlo, so sólo para mejorar la calidad artística de nuestros días sino también para formar personas plenamente abstractas, maduras y críticas.

2. ¿QUÉ ACTIVIDADES TE HAN RESULTADO MÁS INTERESANTES? (EXPLICA TUS RAZONES)

Las actividades que me han resultado más interesantes han estado aquellas en las que hemos visto la evolución que había hasta culminar Picasso "El Guernica". Me ha fascinado la forma en que hemos visto como a partir de lo que el autor quería expresar, iba probando hasta encontrar la expresión clave que diese a entender al espectador los sentimientos y la amargura que se siente delante de una guerra. Aquellos personajes y animales llorando, gritando de miedo y de rabia ... me han impactado muchísimo, tanto que no se como expresar como esto me ha afectado a mí. Nadie puede imaginar las veces que pienso en la fuerza de aquellas imágenes. Las encuentro tan geniales que tengo ganas de arrancar de mi interior toda aquella creatividad que hasta ahora creía muerta.

¿Por qué nadie nunca me había enseñado a valorar esto?

Por suerte, nunca es tarde.

También me parece muy interesante el análisis que hemos hecho de la obra de Paul Klee. Quizás me repito, pero lo que más me ha impresionado ha sido la lectura que hemos hecho de sus obras, la crítica social que se lee en muchas de ellas. Quizás la finalidad del curso era otra, pero yo siempre intento ver el significado de las cosas, por qué un autor quiso decir esto, por qué escogió unas imágenes y no otras ... la globalidad de la pintura o del dibujo es lo que más me atrae; su significado. He disfrutado muchísimo viendo como con simples líneas y sombreados se puede decir tanto, se puede enviar un mensaje tan profundo.

3. ¿QUÉ ACTIVIDADES CONSIDERAS POCO INTERESANTES (EXPLICA TUS RAZONES)

La actividad que considero menos interesante ha estado aquella de tener que hacer tres dibujos, cada uno más distante de la realidad. El motivo es que a veces no veía

necesario tener que hacer el segundo, cuando del primero al tercero se podía hacer de un sólo paso. En ocasiones me he visto obligada a hacer como hacer a aquel segundo dibujo ya que no podía coincidir con el tercero. La solución hubiese sido hacer el primero algo diferente del de muestra y el segundo muy diferente.

4. ¿QUÉ ASPECTOS DEL CURSO TE HAN RESULTADO MÁS INTERESANTES?

Los aspectos del curso que me han parecido más interesantes han sido:

- El primero y más importante, es que he aprendido a huir de la realidad.
- He conocido las técnicas de autores como Picasso, Miró o Klee i me ha impresionado.
- He aprendido muchas técnicas o recursos para llegar a expresar lo que hasta ahora creía que sólo era posible de lograr mediante el modelo tradicional, (dibujo filiforme, tubular, sombreados, expresionismo ...).
- Ha mejorado notablemente mi espíritu crítico sobre las obras de arte.
- He intercambiado impresiones con mis compañeras y el profesor.
- Me ha resultado extraordinariamente interesante el hecho de volver a insistir en dibujos hechos anteriormente para estudiarlos de nuevo y mejorarlos.
- He encontrado muy interesante, también, el hecho de que cada una podía decir abiertamente lo que pensaba o lo que le sugería una determinada técnica u obra.
- Me he dado cuenta de que nunca es tarde para crecer como persona.

5. ¿QUÉ ASPECTOS DEL CURSO TE HAN RESULTADO MENOS INTERESANTES?

El aspecto del curso que me ha resultado menos interesante ha sido el hecho de insistir mucho tiempo sobre un mismo tema. Por ejemplo, alguna sesión la dedicamos casi integralmente a dibujar caballos. Esto me resultó algo pesado y creo que hubiésemos podido hacer lo mismo pero interrumpiendo esta actividad con alguna otra de bien diferente, para descentrar algo la mente ya que al final ya no sabía ni que dibujar y recuerdo que me dedicaba a cambiar sólo los ojos del animal.

6. JUZGA EL CURSO EN COMPARACIÓN CON LOS OTROS CURSOS O EXPERIENCIAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA QUE HAS VIVIDO CON ANTERIORIDAD (DESTACANDO LOS RASGOS DISTINTIVOS)

De cursos de expresión plástica sólo he hecho en E. G. B. dado que procedo de Formación Profesional y en ella no se impartía esta materia. Hecho este inciso, he de manifestar que la educación recibida en este campo ha sido tan escasa que no sé ni como calificarla. Se basaba en copiar un modelo de la realidad dibujada en una lámina, al lado de la cual debíamos realizar nuestra reproducción. Se nos sancionaba negativamente a medida que nos alejábamos del modelo dado. Siempre he pensado que dibujar no era mi fuerte porque me daba cuenta que no era capaz de reproducir modelos exactos.

Por tanto, esta experiencia ha sido muy innovadora para mí y los primeros días me quedé boquiabierto al comprobar que se me pedía exactamente lo contrario de lo que había aprendido en la escuela. En ésta se me enseñó a ser esclavo de la realidad, a no tener creatividad, cerrarme en mí misma, a no progresar; en cambio, en ésta experiencia he aprendido justamente lo contrario y, todo que a sido un choque rotundo, ahora puedo manifestar que he aprendido de nuevo a imaginar, a liberarme, a pesar de que aún necesitaré mucho tiempo para romper con esta imagen de la realidad que tan enraizada tengo por culpa de un ambiente opresor en este aspecto.

7. ENTRE LAS COSAS QUE HAS APRENDIDO A LO LARGO DEL CURSO DESTACA LAS QUE CONSIDERAS MÁS IMPORTANTES

Aprendizajes a destacar:

- He aprendido a huir de la realidad y a ser yo misma.
- a plasmar mediante diferentes técnicas mis sentimientos.
- a tomar apuntes de una obra.
- a valorar los dibujos abstractos.
- a ser crítica y, por tanto, he sentido la necesidad de cambiar la educación artística que se imparte en muchas escuelas.
- a compartir y valorar las opiniones de los otros sobre una misma técnica u obra.
- que siempre podemos aprender, que nunca es tarde para hacerlo.
- que no hay nada más gratificante que dar libertad a nuestra imaginación ni nada más absurdo que sujetarnos a la realidad, una realidad que se nos come.

8. ¿QUÉ SUGERENCIAS HARÍAS CON LA INTENCIÓN DE INTRODUCIR MEJORAS EN EL CURSO?

Sugerencias:

- Introducir el color en las diferentes técnicas.
- Establecer un horario más intensivo y más repartido.
- Trabajar previamente la ligereza de la mano; la soltura.
- Enseñar algunas técnicas de estética.
- Poner música clásica cuando hacemos dibujos expresionistas porque creo que es una buena manera de evadirte y penetrar en lo que hay dentro de un mismo.
- Probar de dibujar con los ojos cerrados para huir más rápidamente de la realidad.

9. VALORACIÓN GLOBAL DEL CURSO (ARGUMENTANDO EL PORQUÉ DE LA VALORACIÓN)

Mi valoración global del curso es extraordinariamente positiva, tanto que me gustaría que se repitiese con todos los alumnos, y no sólo en la Facultad sino en todas las escuelas. Digo esto porque soy consciente del mal que hacen las escuelas cuando pensando que hacen educación artística no hacen más que esclavizar a los niños. Las escuelas acostumbran a hacer una serie de actividades, todas ellas presentadas como independientes y desconectadas, con la cual cosa el niño no sabe que se pretende, no lo descubre, y ve la asignatura como un rato para pasarlo bien y nada más. No evoluciona.

Es como si se lo sometiese a un poder para que no progrese como persona, como si a la sociedad no se interesase por tener gente creativa e inteligente, como si tuviésemos que ser como una especie de robots para los que crear e imaginar fuese intolerable.

Repito, este curso me ha servido de mucho; he aprendido técnicas, he conocido recursos de algunos autores, maneras de expresar ..., pero si de un aspecto estoy orgullosa es que he aprendido a mirar el arte con otros ojos, he conseguido huir de la realidad, sobrevolarla y ver nuevos caminos, mucho más interesantes, de expresar, de crear, de liberar la mente. Sólo han sido cuatro meses y si alguien me preguntase: "¿Ahora ya sabes dibujar?, ¿ya sabes sombreado?" contestaría con un no rotundo porque no sé, aún no, pero creo que he aprendido mucho más que en todos los años de escolaridad y, sobre todo, he aprendido una cosa nueva, mucho más importante que todo esto: he entrado en conflicto con lo que sabía y creo que es lo mejor que me podía haber pasado.

He abierto los ojos.

2. 6. 2. 3. ALUMNA C:

1. IMPRESIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CURSO

Cuando me propusieron realizar este curso, o mejor dicho, esta experiencia, pensaba que no era la persona más indicada y que eso de dibujar no me va demasiado bien, o por lo menos lo que creía entonces.

La impresión que tengo desde el comienzo hasta su finalización es la realización de un trabajo con una serie de actividades bien relacionadas y pensadas con la intención de que nosotros entendiésemos aquello que estábamos haciendo y de esta manera pudiésemos dar nuestra impresión.

Personalmente, creo que ha sido una experiencia, de tipo artístico, muy buena y enriquecedora la cual me ha aportado cosas muy interesantes que hasta ahora desconocía: técnicas de dibujo para huir de la realidad: cómo a partir de un dibujo de un autor, hacer dibujos muy parecidos, otros con ciertas diferencias y por último dibujos totalmente diferentes y personales, utilizando al máximo la imaginación de cada cual.

Hay que decir, también, que toda persona llevando a cabo un trabajo más o menos intenso, sobre el dibujo puede desarrollar todas sus capacidades artísticas y alcanzar así, algún día, a ser un "artista", ya que todo el mundo, poco o mucho, tenemos una parte artística dentro de nosotros que conviene conocer y desarrollar.

2. ¿QUÉ ACTIVIDADES TE HAN RESULTADO MÁS INTERESANTES? (EXPLICA TUS RAZONES)

Decir que una actividad es más interesante que otra es muy relativo, ya que todas llevan implícito un trabajo importante a conocer.

Con todo, quisiera destacar la primera actividad que hicimos que consistía en: a partir de un dibujo de un autor, Klee, y otros, hacer un primer dibujo bastante parecido al del autor, un segundo dibujo algo alejado, es decir, cambiando algunas cosas y finalmente un tercer dibujo totalmente diferente y personal. Esta actividad me pareció muy interesante porque de esta manera puedes soltar tu imaginación, a pesar de que al principio es bastante difícil alejarte de la idea del autor.

También quiero destacar la actividad que consistía en hacer seriaciones a partir de un dibujo realista hasta llegar a un esquema del mismo.

3. ¿QUÉ ACTIVIDADES CONSIDERAS POCO INTERESANTES (EXPLICA TUS RAZONES)

No hay ninguna actividad de las que hemos realizado que haya encontrado poco interesante, ya que todas me enriquecieron de alguna manera. Con todo, había alguna que tenía más dificultad, pero no por eso dejaba de ser interesante.

4. ¿QUÉ ASPECTOS DEL CURSO TE HAN RESULTADO MÁS INTERESANTES?

Un aspecto a destacar es la buena relación entre el profesor y los alumnos, ya que todos juntos y con una gran coordinación y puesta en común de ideas, hemos realizado un trabajo intenso y a la vez satisfactorio.

Durante la realización de todas estas actividades, también quiero destacar la manera de introducimos en cada una de ellas, ya que hemos recibido una previa explicación, muy detallada, sobre el trabajo a realizar y de una manera bastante abierta.

Un aspecto importante es la potenciación de la imaginación como un medio para huir de la realidad y para la realización de dibujos libres. Otro aspecto sería la adquisición de diversas técnicas para dibujar: tubular, trazado de líneas de diferentes tamaños y tonalidades, etc.

6. JUZGA EL CURSO EN COMPARACIÓN CON LOS OTROS CURSOS O EXPERIENCIAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA QUE HAS VIVIDO CON ANTERIORIDAD (DESTACANDO LOS RASGOS DISTINTIVOS)

No puedo hacer una comparación porque yo no he hecho ninguna experiencia como ésta anteriormente, pero hablando de ésta creo que ha sido muy interesante y positiva, ya que he aprendido cosas muy importantes que hasta ahora ignoraba y que nunca había tenido ocasión de hacer. Y espero poder hacer otras tan o más interesantes que esta.

7. ENTRE LAS COSAS QUE HAS APRENDIDO A LO LARGO DEL CURSO DESTACA LAS QUE CONSIDERAS MÁS IMPORTANTES

Durante la realización de esta experiencia todo lo que he hecho es aprender. Primero que todo este trabajo me ha acercado al mundo del arte y de los artistas, y a la utilización de sus técnicas. He aprendido a potenciar al máximo mi imaginación y creatividad y a plasmarla en el papel.

Pero una de las cosas más importantes que he aprendido es valorar el trabajo de una manera positiva y considerarlo mío.

8. ¿QUÉ SUGERENCIAS HARÍAS CON LA INTENCIÓN DE INTRODUCIR MEJORAS EN EL CURSO?

Tal como se nos ha presentado este "curso", considero que sería importante e incluso mejor alargar el tiempo de duración. Sobre esta cuestión del tiempo, una sugerencia que haría es la utilización de un tiempo libre, es decir, a veces con un tiempo impuesto tienes que forzar demasiado la imaginación y el dibujo es una acción espontánea que conviene hacer cuando estás inspirado y tienes la necesidad de dibujar.

También, a fin de mejorar el trabajo a realizar, incluiría más técnica audiovisuales y también la utilización de los colores, ya que de esta manera se plasman mejor los sentimientos que tienes cuando dibujas.

Finalmente, a fin de motivar y aumentar la imaginación incluiría la utilización de la música con ritmos variados, según el trabajo a realizar.

9. VALORACIÓN GLOBAL DEL CURSO (ARGUMENTANDO EL PORQUÉ DE LA VALORACIÓN)

Haciendo una síntesis de todo lo dicho anteriormente, valoro esta experiencia como muy positiva y enriquecedora, porque hemos realizado un trabajo continuado y con un seguimiento comprensible y con una gran interacción entre los participantes.

2.7. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

2.7.1. ANÁLISIS DE ORDEN GENERALISTA

Hemos descrito el curso que realizamos bajo las coordenadas básicas marcadas por el modelo MOPRART. Y también hemos visto cómo lo han vivido y cómo lo valoran las alumnas que lo han seguido.

Por mi parte, a todo ello quiero añadir unas cuantas palabras de orden generalista, referidas a los aspectos básicos del curso, que puedan tener cierto interés pensando en la consolidación en la práctica del futuro del modelo MOPRART.

La experiencia apuntaba a desplegar una de las posibles maneras de poner en acción al modelo. Y quería mostrar cómo éste podía encarnarse en una cultura-aula particular.

Sin ningún género de dudas, el curso ha girado en torno al **universo de los juegos de arte**.

Las alumnas se han visto envueltas en un sinfín de análisis centrados en ellos. Y estos análisis, orientados casi siempre a desentrañar la naturaleza de los modos de producción en ellos implicados, han facilitado que hayan podido desempeñar el rol de *jugadoras* de estos *juegos*.

Han asimilados los modos de producción implicados y los han abierto, como demanda el modelo, a posibilidades expresivas de orden personal.

Por otra parte, entre los diversos *juegos* abordados se han establecido muy diversos lazos. Partiendo del repertorio de *juegos* definido por la prueba de evaluación inicial (los 6 *juegos* de KLEE que formaron esta prueba), **fueron asociados en numerosas ocasiones por similitud, contraste o matización, a los juegos de otros autores**. A través de este procedimiento, diversos *juegos* de MIRÓ y PICASSO han tenido un papel relevante.

Además, a tenor del tratamiento dado a una serie de *juegos* emparentados, las alumnas se han visto inmersas, en determinado momento del curso, en una relevante corriente artística: el expresionismo. Mostrando de esta manera un particular modo de aplicación del modelo.

Pero los *juegos* no han quedado sujetos únicamente a determinadas obras de KLEE, PICASSO o MIRÓ. J. M., el profesor-artista colaborador, a través de sus dibujos ha ayudado a las alumnas del curso a enriquecer su contacto con el mundo del arte. Y su ayuda ha contribuido a mejorar sus capacidades expresivas.

Papel parecido ha desempeñado mi ayuda en cuanto elaborador de dibujos clarificadores de determinados modos de producción y de **dibujos auxiliares de la diversificación de la expresión.**

Además, cabe subrayar otro aspecto muy importante, referido a la ayuda que el profesor ha prestado a las alumnas. Ante la dificultad que representaba el uso de determinados modos de producción propios de algunos *juegos*, tuvo que ingeniar estrategias específicas de ayuda. Lo cual permite subrayar la importancia que ha tomado a lo largo del curso la dimensión pedagógica.

Sí, los *juegos de arte* se han convertido en *juegos educativos*. Y a través de ellos los alumnos iban trabajando un amplio abanico de modos de producción. Cosa que, a su vez, ha facilitado el **desarrollo de muy diversas capacidades implicadas en la expresión artística.**

Sobre este particular, no estará de más que recordemos que uno de los signos distintivos de nuestro modelo -que contrasta con los planteamientos habituales de otros modelos inscritos en el movimiento de la Educación Artística como Disciplina- consistía en no convertir las clases en sesiones académicas, perfectamente secuenciadas y estructuradas a fin de conseguir que los contenidos básicos de teoría del arte, de crítica artística, de estética y de producción de arte, quedasen sistemáticamente presentados.

En el curso desarrollado estos contenidos han ido apareciendo de manera más o menos explícita, en función de los *juegos* tratados en cada ocasión. Pero esta manera algo subrepticia de tratarlos no ha conllevado que su papel no haya sido relevante.

Los alumnos no han participado en clases explícitamente orientadas a tratar apartados disciplinares específicos, pero **han participado en quehaceres asimilables a los desplegados por artistas, críticos, historiadores y teóricos del arte.** Sólo que lo han hecho con ocasión de estar trabajando sobre la naturaleza de algún *juego de arte*, sobre los modos de producción implicados en él y sobre los contextos personales y culturales en los que puede ser enmarcado.

Además, pensamos, han vivido estos diversos quehaceres como algo propio.

Este es un punto crucial sobre el que debemos insistir, pues uno de los ejes vertebradores del curso atañe a la consecución de una **profunda implicación personal de los alumnos en las actividades de aprendizaje.**

Los *juegos* no han sido vividos como algo ajeno, que sólo remite al quehacer de tal o cual artista. Los *juegos*, con frecuencia, han sido *jugados* bajo la condición de convertirlos en carne propia. **Algo conexo a las propias capacidades y sistemas operacionales de la mente.** Algo conexo, además, al propio mundo de las alumnas. Algo anclado a su mundo vivencial.

Algo, por otra parte, desafiante y, en cierta manera, mágico.

Un subrayado. EISNER, como sabemos², defiende que el *currículum* de educación artística debe dar cabida siempre a la dimensión mágica, pues sin magia no hay arte. Por esto es tan importante el conseguir que los cursos no caigan en brazos del academicismo ritualista y formalista. Nuestro curso ha buscado, en consonancia con la indicación de EISNER, la magia y la sorpresa. Y las alumnas al evaluarlo han subrayado esta dimensión.

Cada día les deparaba muy diversas sorpresas. **Cada nuevo juego creaba un nuevo contexto. Un nuevo desafío.**

Pero es que cada *juego* era tratado de manera tan abierta y flexible que, por ello mismo, definía un espacio lleno de magia y de sorpresas.

Evidentemente, **la flexibilidad en el tratamiento de los juegos ha sido una de las constantes del curso.** Uno de sus signos de identidad.

La flexibilidad y la diversidad.

Diversidad referida no únicamente al repertorio de *juegos* abordados y a la manera de tratarlos y personalizarlos, sino también al tratamiento didáctico que han recibido.

Sin duda, también **la diversidad didáctica ha sido otra de las constantes.**

Es decir, que los *juegos* de arte han sido *jugados* con la ayuda de muy diversos *juegos didácticos*.

² EISNER (1987).

Ver también, en este texto, pag. 429.

Nuestra insistencia en la diversidad y flexibilidad pensamos que debe ser asociada a otros dos aspectos de especial relevancia. Uno, el referido a la **importancia del enfoque procesual-constructivista que preside el modelo MOPRART**. Otro, por cierto dependiente asimismo de este enfoque procesual-constructivista, el hecho de que el profesor se haya visto obligado a abrir camino sobre la marcha.

El análisis de los *juegos* ha exigido el despliegue de numerosos procesos constructivos a fin de descubrir los modos de producción implicados en los *juegos* y el modo de articularse unos con otros. El aprender a jugarlos ha demandado igualmente otros **recorridos procesuales de orden constructivo**. Y lo mismo cabe decir de las actividades encaminadas a la diversificación y personalización de los *juegos*.

Consecuente, podemos decir que el profesor parece haber actuado en consonancia con la máxima de MACHADO que en la primera parte de este capítulo hizo suya: "se hace camino al andar".

¿Cómo analizar los *juegos*? ¿Qué énfasis particulares serán subrayados en cada uno de ellos? ¿Qué modos de producción serán tratados en profundidad? ¿Qué modos recibirán un tratamiento más superficial? ¿En que momento tensaremos la cuerda de la alta exigencia, del elevado esfuerzo constructivo? ¿En qué momento conviene relajar esta exigente tensión? ¿Qué estrategias didácticas pueden facilitar la comprensión de la naturaleza de los *juegos*? ¿Qué colección de ilustraciones llevar a clase para facilitar la comprensión de ciertos modos de producción? ¿Cómo ayudar a un alumno particular que tiene dificultades con algunos de los modos de producción implicados en determinado *juego*? ¿Cómo ayudar a los alumnos para que mejoren la calidad estética de sus dibujos? ¿Qué *juegos* convendría asociar (por semejanza, contraste o matización) al *juego* que se tiene entre manos en un momento determinado? ¿Cómo identificar el momento en que un *juego* empieza a perder interés, invitando a dar un giro en el camino? ¿Cómo revitalizar un *juego* que ha entrado en vía letárgica? ¿Qué capacidades han quedado algo olvidadas a lo largo de los *juegos* tratados en las sesiones anteriores? ¿Cómo potenciar estas capacidades a través de los *juegos* que deben ser introducidos de inmediato? ¿Qué *juegos* contextualizar y como lograr tal contextualización? ¿En qué momento introducir paréntesis

teorizantes? En qué momento decantarse por caracterizar una corriente artística? ¿En qué momento introducir un paréntesis dedicado a la trayectoria vital de un artista determinado, o a la caracterización del mundo estético que creó? Etc., etc.

Todas ellas preguntas subyacentes a los correspondientes procesos constructivos a desplegar.

Lo procesual como compañero de viaje.

Y la fe en que con el enfoque procesual se puede construir caminos especialmente enriquecidos y enriquecedores.

Si, sobre la marcha... Siempre abiertos a la toma de decisiones potenciadoras.

¿Por qué encerrar de antemano a éstas en una jaula autolimitante?

2.7.2. ACERCA DE ALGUNAS DEBILIDADES DEL CURSO

Hasta aquí mi versión generalista sobre aspectos sustantivos del curso impartido.

Evidentemente ha sido una versión algo sesgada, que apunta a vivificar la construcción de un futuro para el modelo MOPRART.

Probablemente el lector habrá subrayado otros aspectos del curso que hemos descrito. Y, cabe suponer, tendrá en mente unos cuantos interrogantes que nos pondrían en un brete. Y alguna que otra carga de profundidad sobre el enfoque y características del curso.

En cualquier caso, más allá de nuestro sesgo potenciador del futuro por desarrollar, conviene que dediquemos algunas palabras a aspectos problemáticos que conviene no orillar.

El curso desarrollado puede ser tildado de inconsistente. El hecho de que haya sido guiado por el principio "se hace camino al andar" probablemente ha generado cierta dispersión de contenidos, actividades y aprendizajes.

Puede que también haya contribuido a esta dispersión el hecho de que el curso no contase con una previa precisión de objetivos a alcanzar.

¿Por qué giró el curso en torno a los 6 *juegos* de KLEE que formaron parte de una particular prueba de evaluación con la que iniciamos la experiencia?

¿Por qué el expresionismo fue la única corriente artística que recibió un tratamiento específico en cuanto a tal? ¿Por qué no se hizo algo parecido con el surrealismo?

Etc.

Sí, el curso ha tenido sus debilidades.

Y a todas luces parece demandar un diseño curricular previo que, de existir, pudiese aliviar estas debilidades.

De acuerdo. Tal conviene a nuestro curso.

Pero no debe olvidarse que el modelo didáctico que hemos propuesto tiene su propia entidad y su propia autonomía respecto a un amplio repertorio de posibles diseños curriculares con él articulables.

Y se trataba de ilustrar que era sustantivo en su identidad.

Volvamos a un punto clave. Lo importante de nuestra experiencia estribaba en **perfilar un modelo generalista de intervención educativa que girase en torno a los *juegos de arte*. Un modelo procesual que pudiera servir de marco de referencia a tener en cuenta a la hora de crear culturas-aula intencionalmente encaminadas a aproximar a los escolares al mundo del arte.**

Consecuentemente, no debemos demandarle lo que en primera instancia no le corresponde.

Pero, evidentemente, **una vez clarificado en cuanto modelo de intervención educativa (que se apoya en determinado tipo de *juegos didácticos* y formas de vida de índole educativa), se impone proseguir la vía de su inserción en diseños curriculares capaces de conferir mayor consistencia educativa a la aplicación del modelo. Es decir, a los cursos que acepten el marco que éste establece.**

Pero ésta es tarea para trabajos posteriores.

2. 7. 3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN

Prosiguiendo con las consideraciones sobre el curso, conviene que prestemos alguna atención a las dos pruebas de evaluación que sobre él fueron realizadas.

2. 7. 3. 1. CONSIDERACIONES SOBRE LA PRIMERA PRUEBA

La primera fue introducida antes de entrar en la recta final del curso. En ella participaron, como se recordará, las tres alumnas que habían seguido el curso y otras tres que habían participado en otro curso paralelo, el oficial.

De esta prueba ya hicimos en su momento un detallado análisis. Destaquemos de lo dicho, una de cal y otra de arena. Las alumnas que siguieron el curso no consiguieron progresos importantes en cuanto a su capacidad de análisis autónomo de *juegos* novedosos. Enfrentadas a *juegos* que implicaban modos de producción no trabajados previamente, trataban a éstos de una manera muy superficial.

Todo parecía indicar que no habían construido sistemas generalizados de análisis de los *juegos*.

Pero junto a esta carencia cabe destacar que bastantes de los modos de producción abordados en clase sí podían ser usados como auxiliares del análisis de ciertos *juegos* emparentados con los previamente jugados. Además, ante la tarea de crear autónomamente dibujos a partir de un relato literario (última prueba que realizaron), eran muy capaces de desarrollar ricos dibujos de tipo descriptivo o de tipo narrativo, en los que diversos modos de producción de orden estético, de los previamente trabajados, eran usados espontáneamente y con evidente pertinencia.

Es decir, que el curso había conseguido incorporar e integrar estos modos a sus estructuras mentales³.

³ Sobre el nivel de integración conseguido, me permito citar de paso una anécdota ilustrativa. Una de las alumnas (precisamente la que a juicio del profesor de plástica tenía al comenzar el curso el nivel más bajo) al regresar de vacaciones de Semana Santa, explicó en clase que había colaborado en la pastelería de un pariente suyo en la decoración de un gran número de pasteles (las típicas "monas" de pascua) y que al

A nuestro modo de ver, este éxito del curso tiene una especial relevancia, pues uno de los objetivos básicos a conseguir en cualquier curso es que lo tratado en él sirva realmente **para mejorar las capacidades funcionales de los alumnos.**

Naturalmente, el grado de integración de los contenidos a las propias estructuras mentales tiene mucho que ver con el modo como han sido elaborados en clase. Con el modo de elaboración y con la intensidad y calidad de las vivencias que han acompañado tal elaboración.

Sobre el primer aspecto, tenemos la impresión de que el curso desplegado ha rayado a buena altura, pero, claro está, esta apreciación debe ser relativizada, pues alguien con mayor experiencia y formación que nosotros, puede ver la cosa de distinta manera.

Sobre el segundo aspecto, puede ser de interés el tomar en consideración la evaluación final realizada por las alumnas al terminar el curso.

2. 7. 3. 2. CONSIDERACIONES SOBRE LA SEGUNDA PRUEBA

En un momento de esta segunda prueba de evaluación, la alumna A decía: **"cada día era un enigma, una cosa más o menos distinta a la del día anterior, pero nunca dejé de sorprenderme; cada día hacía alguna cosa que nunca hubiese imaginado que la pudiera dibujar, no por imposible sino porque era tan distinta de mi modo habitual de dibujar que me parecía imposible haber salido de mis moldes"**.

Y en otro momento, esta misma alumna insistía en su fascinación: **"me fascinaron todos los esbozos de Picasso para la elaboración del Guernica y lo variados que son los paisajes y personajes de Klee"**.

Por su parte, la alumna B decía: **"Las actividades que me han resultado más interesantes han estado aquellas en las que hemos visto la evolución que había hasta culminar PICASSO "El Guernica". Me ha fascinado la forma en que hemos visto como a partir de lo que el autor quería expresar, iba probando hasta encontrar la expresión clave que diese a entender al espectador los sentimientos y la amargura que se**

hacerlo se había inspirado en los dibujos realizados en clase. Es decir, que la mayoría de las "monas" de su pariente fueon este año kleenianas; y algunas, mironianas.

siente delante de una guerra. Aquellos personajes y animales llorando, gritando de miedo y de rabia ... me han impactado muchísimo, tanto que no se como expresar como esto me ha afectado a mí. Nadie puede imaginar las veces que pienso en la fuerza de aquellas imágenes. Las encuentro tan geniales que tengo ganas de arrancar de mi interior toda aquella creatividad que hasta ahora creía muerta.

¿Por qué nadie nunca me había enseñado a valorar esto?

Por suerte nunca es tarde."

Esta misma alumna refiriéndose a las actividades realizadas en torno dibujos de KLEE dice: "lo que más me ha impresionado ha sido la lectura que hemos hecho de sus obras, la crítica social que se lee en muchas de ellas. (...) **He disfrutado muchísimo viendo como con simples líneas y sombreados se puede decir tanto, se puede enviar un mensaje tan profundo**".

En cuanto a la evaluación de la alumna C, no aparecen frases que expliciten directamente sus vivencias de asombro, fascinación o entusiasmo al realizar diversas actividades del curso, pero deja muy claro que para ella todo el curso ha sido de extraordinario interés.

Pero bien, sigamos con otras referencias a la prueba de evaluación final realizada por las alumnas, que pueden tener especial relieve a la hora de valorar, aunque sea provisionalmente, el modelo MOPRART y el modo particular en que este modelo ha sido llevado por nosotros a la práctica.

Todas las alumnas tienen, al terminar el curso, clara conciencia de la inmensa distancia que separa al modelo que han vivido y los modelos previamente vividos en la escuela.

Denostan radicalmente a estos y ensalzan las muy diversas virtudes que ven en el modelo MOPRART (modelo, por cierto, del que no han oído siquiera hablar, y que, consecuentemente, en ningún caso citan por su nombre).

Además, aluden a lo interesante que sería que se aplicase en la escuela.

Sobre ambos modelos, los vividos previamente y el propio del curso (el modelo MOPRART) dicen cosas como las siguientes:

- "La verdad que este curso ha sido el más peculiar de todos los que he vivido. En todos ellos he tratado la expresión plástica de un modo muy estático y definido, es

decir, no se nos daba la oportunidad de ser creadores, sino que, más bien, nos limitábamos a ser copiadore de un modelo y, cuanto más se asemejaba nuestro trabajo al modelo, más bien valorado estaba. En el colegio, quienes tenían complejo de no saber dibujar, hecho que es muy discutible, vivían la clase de plástica o dibujo como una especie de tortura, y esto nunca me ha parecido bien. Me sabía mal que alguien pudiera infravalorar aquella obra de arte en la que se había invertido seguramente mucho tiempo e ilusión y, sin más, se podía decir: “-chica, no tienes muy buena nota porque a ti lo que te pasa es que no sabes dibujar.-”

“Contrariamente, en este curso que hemos realizado juntos, he tenido la oportunidad de vivir la expresión plástica de otro modo, dando más importancia a la creatividad e imaginación; y creo que, si se tuviera más en cuenta estos dos aspectos, no se daría tanta importancia a ser o no ser buen dibujante, porque, todos somos buenos artistas a nuestro modo, ¿o no?”.

“Cuando veía un cuadro abstracto pensaba que era la cosa menos artística que nunca había visto dado que durante toda mi educación escolar me habían enseñado a copiar modelos reales y me sancionaban negativamente a medida que me alejaba de la muestra. Y es claro, han sido muchos años obstruyendo mis posibilidades de imaginar, de liberarme.

Pero ahora, cuando he visto esta experiencia, creo que he aprendido a valorar la fuerza de la creatividad. Soy consciente que aún me queda mucho, mucho por aprender, pero por lo menos he visto que soy capaz de huir de la imagen real para introducirme en el mundo de la abstracción”.

“Hecho este inciso, he de manifestar que la educación recibida en este campo ha sido tan escasa que no sé ni como calificarla. Se basaba en copiar un modelo de la realidad dibujada en una lámina, al lado de la cual debíamos realizar nuestra reproducción. Se nos sancionaba negativamente a medida que nos alejábamos del modelo dado. Siempre he pensado que dibujar no era mi fuerte porque me daba cuenta que no era capaz de reproducir modelos exactos.

Por tanto, esta experiencia ha sido muy innovadora para mí y los primeros días me quedé boquiabierto al comprobar que se me pedía exactamente lo contrario de lo que había aprendido en la escuela. En ésta se me enseñó a ser esclava de la realidad, a no tener creatividad, a cerrarme en mí misma, a no progresar; en cambio, en ésta experiencia he aprendido justamente lo contrario y, todo que ha sido un choque rotundo, ahora puedo manifestar que he aprendido de nuevo a imaginar, a liberarme, a pesar de que aún necesitaré mucho tiempo para romper con esta imagen de la realidad que tan enraizada tengo por culpa de un ambiente opresor en este aspecto.”



“Uno de los aspectos del curso que me han resultado más interesantes es la metodología que se ha empleado, es decir, me ha gustado mucho poder ver como distintos autores trabajan la realidad de distintas maneras y, a partir de ellos, imitándolos, he podido conocer otra dimensión del dibujo, un dibujo bastante o muy alejado del que yo acostumbraba, o tal vez a partir de ahora, “acostumbraba” a utilizar.”

Las alumnas tienen, pues, clara conciencia de la enorme distancia que media entre los métodos habituales en el ámbito escolar y los propios del modelo MOPRART. Y parecen impresionadas por las virtudes de éste.

Pero, además, tienen también clara conciencia de que el curso ha sido eficiente respecto a muchos aprendizajes. Dice una de ellas:

- “He aprendido a valorar mucho más todo tipo de dibujos, a expresarme de un modo distinto al que había utilizado siempre, a no ser tan esclava de la realidad, a liberarme un poco más a dibujar sin aquel miedo a equivocarme en la línea que iba a proyectar porque, si no quedaba perfectamente colocada, ya no era un dibujo bueno, a saber que muchas veces los trozos más hermosos son aquellos que se han hecho sin tener la mano tensa sino aquellos que se dejan llevar por el instinto y los sentimientos de quien dibuja, pero eso sí, sin olvidar la estética y equilibrio entre los elementos dibujados. He aprendido que con distintos trazos puedes expresar muchas cosas tales como rabia, tranquilidad, seguridad, incertidumbre, ...”

Y otra indica los siguientes aprendizajes:

- “El primero y más importante, es que he aprendido a huir de la realidad.
- He conocido las técnicas de autores como Picasso, Miró o Klee y me han impresionado.
- He aprendido muchas técnicas o recursos para llegar a expresar lo que hasta ahora creía que sólo era posible de lograr mediante el modelo tradicional, (dibujo filiforme, tubular, sombreados, expresionismo ...).
- Ha mejorado notablemente mi espíritu crítico sobre las obras de arte.”

Y la tercera alumna, indica:

- “Durante la realización de esta experiencia todo lo que he hecho es aprender. Primero que todo este trabajo me ha acercado al mundo del arte y de los artistas, y a la utilización de sus técnicas. He aprendido a potenciar al máximo mi imaginación y creatividad y a plasmarla en el papel.

Pero una de las cosas más importantes que he aprendido es a valorar mi trabajo de una manera positiva y considerarlo mío.”

Queda claro, pues, que **tienen nítida conciencia de progreso, de que el curso las ha ayudado realmente a conectarlas al mundo del arte. E incluso que ha potenciado sus capacidades de imaginación, expresividad y creatividad.**

Pero además, en la frase final de la tercera alumna aparece citado un aprendizaje que creemos de especial relevancia. Dice "una de las cosas más importantes que he aprendido es a valorar mi trabajo de una manera positiva y considerarlo mío." Y es que esto lo dice una alumna que comenzó sus respuestas al cuestionario de evaluación de la siguiente manera: "Cuando me propusieron realizar este curso, o mejor dicho, esta experiencia, pensaba que no era la persona más indicada y que eso de dibujar no me va demasiado bien, o por lo menos lo que creía entonces."

Parece claro que se trata de una alumna de las consideradas de bajo nivel en plástica. Probablemente sea la alumna que el profesor que seleccionó a las tres alumnas que seguirían el curso (una de nivel elevado, otra de nivel medio y otra de nivel bajo), situó en el peldaño inferior.

Sea como fuere, el caso es que el curso le ha permitido superar su vivencia de incapacidad en plástica.

Y es que a poco que los alumnos se tomen en serio los cursos tipo MOPRART, resulta casi imposible que no abunden en ellos las vivencias positivas de logro.

La mayoría de los modos de producción que son trabajados en el seno de los muy diversos *juegos de arte* de tipo figural-esquemático, plantean escasos problemas de asimilación. Lo cual facilita su interiorización y uso. Además, como los procesos constructivos que promueve el modelo se autorregulan sobre la marcha en función de los logros que se van consiguiendo de manera gradual, resulta improbable el fracaso. Y en las pocas ocasiones en que la vivencia de fracaso pueda aparecer, ésta tiene, a tenor del talante del curso que hemos desarrollado, muchas probabilidades de convertirse de inmediato en transitoria.

Piénsese, por ejemplo, en el caso del dibujo de figuras de animales o personas mediante el trazado de líneas continuas y azarosas que en el curso contaron con la ayuda de los modos de producción usados por KLEE (ver fig. 118). En una primera fase, las alumnas realizaron dibujos muy alejados de la estética de KLEE. Y tuvieron, seguramente, vivencias de fracaso. Pero, el profesor de inmediato se vio en la

necesidad de ayudarlas a solventar el problema. Ingenió una estrategia didáctica de ayuda.

Al semifracasar ésta, pensó otra. Y con ésta, casi de inmediato, surgieron dibujos de bastante mejor nivel.

Estamos ante un punto de especial relevancia. Por tanto, excúsenos si volvemos a una cuestión ya comentada, que tiene una especial relevancia para el asunto que nos ocupa.

Se trata del problema detectado en la prueba de evaluación que se aplicó a las alumnas antes de entrar en el tramo final del curso. En ella se detectó que no habían alcanzado el esperado nivel en cuanto analizadoras capaces de desentrañar, de manera autónoma, los intrínsecos de *juegos* novedosos. Además, la dimensión estética de sus dibujos dejaba bastante que desear.

Pues bien, abordados de nuevo tales *juegos*, con la ayuda del profesor, y a través del despliegue de un pausado y dialógico curso de **lectura-elaboración-reelaboración** surgieron, como se recordará (ap. 2. 5.), dibujos que en todas las alumnas fueron de nivel muy superior a los previamente realizados por ellas de manera autónoma.

Para nosotros este rápido progreso cualitativo tiene un extraordinario valor, pues contribuye a disipar las dudas surgidas al analizar la prueba de evaluación que se había aplicado a las alumnas.

Sí, el encalmar los procesos de análisis y explotación de los *juegos* (recuérdese que tal política de intervención presidió la última fase del curso), confirmaba que las alumnas podían conseguir enormes saltos en la cualidad estética de sus obras.

Además, por lo que dice alguna de ellas en sus respuestas al cuestionario de evaluación del curso⁴, este tipo de pausadas y constructivistas actividades centradas en el dominio estético de los *juegos*, resultaban especialmente gratificantes.

No obstante, sin quitar valor a lo dicho, queda en el aire un interrogante.

El modelo MOPRART puede facilitar el que los alumnos produzcan obras de buen nivel estético, pero, de momento, este buen

⁴ Dice una de las alumnas: "Me ha resultado extraordinariamente interesante el hecho de volver a insistir en dibujos hechos anteriormente para estudiarlos de nuevo y mejorarlos."

nivel parece excesivamente vinculado a la interacción dialógica con el profesor.

Queda pendiente la cuestión de cuanta interacción de esta índole es necesaria antes de que los alumnos accedan a poder afrontar autónomamente el mundo de los *juegos de arte* sin que se resienta la dimensión estética.

Sea como fuere, el caso es que el curso desarrollado también invita a pensar en el posible interés que pueda tener para el modelo MOPRART el **introducir fases específicamente encaminadas a perfeccionar el dominio estético de ciertos *juegos* previamente desplegados.**

O bien, otra alternativa emparentada con ésta: retomar en cursos sucesivos algunos de los *juegos* previamente trabajados para sacar de ellos el máximo provecho.

Sobre el cuestionario de evaluación del curso cumplimentado por las alumnas también tiene un especial interés para nosotros el capítulo de aspectos negativos del curso y sugerencias de mejora.

Las alumnas aluden a poquísimos aspectos negativos. Y ninguno ataca a los núcleos básicos del modelo MOPRART.

Las cuestiones señaladas son de tipo puntual.

Una de ellas alude a que la actividad de dibujar infinidad de versiones distintas de cabezas de caballo fue excesivamente larga.

Otra se refiere a que la exigencia en ciertas actividades de principio del curso de dibujar tres series de dibujos, unos muy parecidos al dibujo de partida, otros de algo distintos y otros de muy distintos, debería ser reducida a dos series. La intermedia debería desaparecer, pues crea excesivos problemas.

En cuanto a las sugerencias de mejora aluden a la que acabamos de citar más las siguientes: introducir el color, establecer un peso horario más amplio y más repartido (recuérdese que las sesiones eran de tres horas seguidas y que había una por semana), trabajar previamente la soltura de la mano, enseñar más procedimientos de estética, poner música en función de lo que se está trabajando (con la intención de penetrar mejor en el interior de uno mismo), dibujar con los ojos cerrados para huir más rápidamente de la realidad, utilizar el tiempo libre para ampliar el horario de las clases y usar más técnicas audiovisuales.

El tino en las propuestas es evidente. Todas ellas son sugerentes y podrían contribuir a mejorar el curso.

Pero detengámonos en algunas de especial interés para nuestro análisis.

Es sintomático que las tres alumnas demanden mayor peso horario y que éste esté algo más repartido.

Incluso una de ellas sugiere que se complemente el horario lectivo con otro de complementario robado al tiempo libre.

Parece razonable el tomar estas propuestas como claros síntomas de satisfacción sobre el curso, pues de no ser así en ningún caso pedirían ampliar su peso horario.

Por otra parte, resulta de interés añadir que la propuesta de complementar el curso con sesiones extra robadas al tiempo libre, va acompañada de la especificación, por parte de la alumna que la plantea, de dos razones de peso: "a veces con un tiempo impuesto tienes que forzar demasiado la imaginación y el dibujo es una acción espontánea que conviene hacer cuando estas inspirado y tienes la necesidad de dibujar".

Siendo tan razonables las sugerencias no estaría de más que introduyéramos en el modelo MOPRART una ventana abierta a la complementación de las actividades de clase con otras en la que los alumnos, a su aire y sin condicionamientos horarios restrictivos, pudiesen expresarse con absoluta autonomía.

Una de las alumnas, al referirse al tema del tiempo alude al problema que representa el hecho de tener que dejar la sesión de trabajo cuando se ha conseguido el estado anímico ideal para la producción artística. En determinado momento dice: "a las dos horas de estar trabajando empezabas a conseguir liberarte un poco de los modelos reales, empezabas a ser un poco artista, a dejarte llevar por las sensaciones o acciones que intentabas reflejar, pero al dejarlo hasta la semana siguiente, era como si no hubiese continuidad".

Tiene razón esta alumna, el quehacer artístico demanda que el tiempo no se convierta en un factor restrictivo.

Pero, claro está, un curso es un curso, y la vida productiva del artista es otra cosa.

No obstante, es significativo que aludan a este problema, pues demuestra que el curso desarrollado las ha introducido realmente en el

mundo del arte. Y a ratos ha conseguido que se sintieran plenamente artistas. Tan artistas que las mieles vivenciales que ello conlleva, generaba el deseo de más tiempo para poder prolongar un peculiar estado existencial: el de productor de arte.

Lo dicho, habrá que abrir el modelo MOPRART a la posibilidad de complementar los cursos, o los bloques temáticos regidos por él, con tiempo libre en el que los alumnos puedan sentirse ser plenamente artistas.

Y en las propias clases puede que también sea necesario que el profesor deje a ratos que los alumnos intenten ser artistas sin tutelaje directo.

De nuevo nos ha visitado la necesidad de flexibilizar los planteamientos.

Bienvenida sea la flexibilidad.

Y como merece ocupar un sitio de honor, convirtámosla en un principio básico del modelo MOPRART. Un principio que en las próximas presentaciones del modelo deberá contar con un apartado específico.

Finalmente, tomemos en consideración otra de las sugerencias de mejora del curso propuestas por las alumnas: poner en las clases música.

No se si su propuesta tiene que ver con algunos comentarios que les hice en clase sobre KLEE. Pero bien pudiera ser.

Cierto día en que les explique algunas menudencias de la vida de KLEE, les dije que era, además, de dibujante y pintor, un muy buen violinista. Un buen violinista a nivel incluso de participar en conciertos de alto nivel.

Además, les explique como en su casa, básicamente con su mujer (que era pianista y profesora de música), agasajaban a sus amigos con interpretaciones de música clásica.

También les explique que durante mucho tiempo, KLEE, por las mañanas, antes de ponerse a trabajar en su taller, durante una hora interpretaba música clásica (sobre todo obras de BACH y de MOZART). Era su peculiar manera de conseguir el tono existencial adecuado para sumergirse en su quehacer creativo.

Puede que estas explicaciones impactasen a las alumnas. Puede que ellas estuviesen de alguna manera promoviendo su iniciativa de poner música en clase.

¿Cómo no vamos a aceptar tan atinada propuesta?

Sea bienvenida, de nuevo, la flexibilidad.

Y con ella, la música, esta musa tan relevante para el arte. Y tan especialmente dotada para inducir algunos de los estados mentales que el éste requiere.

Pero no caigamos en una postura dogmática. Ocasionalmente la música debe personarse en el aula. No siempre. Cuando la ocasión y el arte lo requieran. No vaya a suceder que su papel sea el desempeñado por esos dichosos *hilos musicales*, tan omnipresentes en la actualidad, que a modo de perpetuo bálsamo de fondo, ablandan el seso, y la intensidad y variedad de las vivencias.

2. 8. REPLANTEAMIENTO DE UN PRINCIPIO BÁSICO DEL MODELO MOPRART

La flexibilidad obliga.

Acabamos de tomar partido por la introducción de mejoras en el modelo MOPRART.

Las alumnas que han seguido el curso han contribuido a nuestra toma de decisiones con vistas al futuro.

Por mi parte, me veo en la obligación de introducir otra mejora. Otro mejora de especial relieve.

A lo largo y ancho del trabajo hemos permanecido fieles a WITTGENSTEIN. Y por ello hemos rehuido cualquier intento de crear sistemas esencialistas, generalistas y macroabarcadores.

Lo fundamental era respetar la especificidad de cada uno de los *juegos de arte*. No existen métodos generalistas de análisis de los *juegos*. No pueden existir. La infinita variedad de los *juegos* lo hace imposible. Cada *juego* debe abrirse a un particular análisis denso.

Tampoco deben buscarse procedimientos didácticos de orden generalista que presidan todas y cada una de las actividades didácticas.

Todo esto, y muchos otros planteamiento de parecido talante, hemos defendido a lo largo de lo que llevamos expuesto.

Pues, bien el curso realizado nos ha invitado a introducir alguna matización a lo dicho.

Seguimos fieles a los planteamientos del segundo WITTGENSTEIN, pero, por razones de orden básicamente pragmático, pensamos que en el quehacer educativo hay que dar entrada, bajo ciertas condiciones, a sistemas de orden generalista.

Veamos un caso particular que ayudará a entender por donde va nuestro replanteamiento de la cuestión.

Tras trabajar muy diversos *juegos de arte*, las alumnas demostraron escaso nivel a la hora de abordar *juegos de arte* muy alejados de los previamente trabajados. No supieron analizarlos. Y, naturalmente, sus dibujos, poco tuvieron que ver con los *juegos* de referencia.

Luego, con la ayuda del profesor, si sacaron provecho de ellos, y produjeron dibujos de buen nivel, respetuosos con la naturaleza de tales *juegos*.

Pero, cabe sospechar que ante otros *juegos* novedosos, su rendimiento sería también bajo.

Es decir, que su progreso en arte parece atado, por lo visto, a la dependencia. A la ayuda que les pueda prestar una mente auxiliar dominadora de muy diversos *juegos de arte*.

Naturalmente, ante esta perspectiva, ningún profesor puede sentirse satisfecho, pues su función es la de educar para la autonomía.

Por tanto, quizás convenga flexibilizar los planteamientos wittgensteinianos. Quizás convenga introducir en las clases algunas sesiones en las que, de la consideración comparada de diversos *juegos*, surjan modos relativamente generalistas que faciliten el análisis y la explotación de un amplio abanico de *juegos*.

De hecho, algo parecido a esto ya lo hicimos en diversas ocasiones en el curso. Piénsese, por ejemplo, en los ejercicios sobre texturas que intercalamos con ocasión de estar trabajando sobre un *juego* en el que estas tenían un especial relieve (ver figs. 115 y 188).

Pero, lo hicimos, ante un problema particular sujeto a un particular *juego de arte*.

Tras nuestra reflexión sobre el asunto, nos decantamos por ir algo más allá de este enfoque tan *particularista*.

Puede ser de interés, introducir en el modelo MOPRART sesiones lectivas encaminadas a la consideración global de diversos *juegos de arte*. Pues, de esta consideración, pudieran obtener los alumnos ciertas capacitaciones de orden generalista, emparentadas con lo que, en los planteamientos didácticos habituales, se conecta al dominio de la línea, la forma, las texturas, la composición,

De todas maneras, debe quedar claro que nuestro replanteamiento, no debe confundirse con un regreso al enfoque didáctico formalista.

Lo medular sigue estando en los *juegos*. Y estos deben ser vistos como peculiares entidades en las que diversos modos de producción se articulan de manera densa.

2. 9. ORIENTANDO EL FUTURO

Antes de comenzar el curso que hemos descrito y analizado, quedó claro que se trataba de una experiencia exploratoria de las potencialidades del modelo MOPRART. También quedó claro que algunos de los elementos del modelo no iban a tenerse en cuenta, pero sí los fundamentales, los que perfilan su identidad básica.

El curso no ha tenido en cuenta que el modelo MOPRART los alumnos deben elaborar carpetas personales en las que plasmen sus quehaceres (apuntes, lecturas, análisis, esbozos, esquemas, resúmenes, ...). Y tampoco ha girado en torno a proyectos específicos, encauzadores de las actividades.

La razón de estos olvidos estriba en que no quisimos que las alumnas que siguieron el curso tuvieran, respecto a sus compañeras del curso oficial, una sobrecarga adicional.

Pero todos los restantes principios definitorios del modelo han sido tenidos en cuenta (ver el cap. III):

1. El curso ha girado en torno a los *juegos de arte* (p. 392).
2. Los *juegos* han sido siempre de índole artística (395).
3. Los *juegos* se han instalado habitualmente en el ámbito del "persensar" (397).
4. En las actividades se ha puesto especial énfasis en los aspectos constructivos y reconstructivos (p. 397).

5. Bastantes de los *juegos* tratados han sido contextualizados (p. 499).

6. Muchos de los *juegos* han sido abiertos a la semiosis personalizada (p. 402).

7. Los *juegos* abordados han sido de tipo esquemático (p. 405).

8. En el tratamiento de los *juegos* se ha tenido en cuenta el nivel de base de las alumnas (p. 408), y, partiendo de él, las actividades han sido concebidas como instrumentos de progreso (enfocando éste tanto hacia el dominio de los propios *juegos* como hacia el desarrollo de las capacidades implicadas en la expresividad de orden artística).

9. Los *juegos de arte* han sido derivados, con frecuencia, hacia *juegos educativos* (409).

10. En múltiples casos, en el análisis y explotación de los *juegos de arte*, se ha utilizado la vía del descubrimiento (P. 412). Las propias alumnas han llevado la voz cantante a la hora de analizar ciertos *juegos* y a la hora de explorar sus posibilidades.

11. Al convertir los *juegos de arte* en *juegos educativos* se ha prestado especial atención a los modos de producción implicados en ellos (p. 414). Y se ha procurado el progreso de las alumnas en el dominio de estos modos en cuanto instrumentos auxiliares de la expresividad.

12. El aula se ha convertido en un auténtico foro de negociaciones (p. 418).

13. Los objetivos que han presidido las actividades han sido con frecuencia de tipo expresivo (p. 419).

14. Se ha evitado que la superficialidad se adueñase de las actividades (p. 419). Los *juegos* han sido minuciosamente analizados. Y las actividades de tipo productivo han exigido esfuerzo y sutileza.

15. La evaluación de las actividades y de los progresos alcanzados por las alumnas ha sido básicamente de índole formativa (p. 419).

16. Por más que los procesos elaborativos de largo recorrido sólo pueden ser desplegados a lo largo de varios cursos, en el que nosotros hemos desarrollado hemos tenido en cuenta este enfoque (p. 420). Entre las sucesivas actividades han existido numerosas relaciones de interdependencia, orientadas a potenciar el desarrollo progresivo de capacidades implicadas en la expresividad de tipo artística.

17. Aunque por sus características las actividades desarrolladas pueden inscribirse en el ámbito de la cultura constructivista (que habitualmente prima lo cognitivo-procesual), la manera de desplegarlas ha prestado especial atención a aspectos no meramente cognitivos (p. 423). La atención que han recibido los aspectos emocionales y el modo de conectar bastantes de los *juegos* tratados al propio mundo vivencial de las alumnas, ha facilitado el escapar al reduccionismo en que se suele caer en educación artística cuando se prima, casi exclusivamente, la dimensión cognitiva.

18. La vía ejemplar ha estado presente, con suma frecuencia, en el aula (p. 428). El profesor en numerosas ocasiones ha dado ejemplo de como el mismo abordaba los *juegos de arte* y como usaba, al realizar sus propios dibujos, los modos de producción implicados en aquellos *juegos*.

19. Los *juegos* han sido tratados, con frecuencia, como elementos insertos en la semiosfera (p. 430). Entre los *juegos* de un mismo autor se han descubierto múltiples relaciones y regularidades. Y de sus *juegos*, por semejanza, oposición o matización, se ha pasado al tratamiento de *juegos* de otros autores.

Además, en algunos casos, los *juegos* han sido tratados como miembros de semiosferas artísticas particulares (como, por ejemplo, la propia del expresionismo).

En definitiva, el marco teórico definidor del modelo MOPRART, ha sido complementado con un ejemplo que demuestra que puede ser aplicado.

Ha sido complementado con un ejemplo que permite mostrar como, en el seno de un curso, los *juegos de arte* pueden ser inscritos o coordinados con muy diversos *juegos didácticos*, y como ello puede acontecer en el seno de particulares formas de vida (las que dan entidad a la cultura-aula en la que se desarrolla el curso).

Pero bien, dejemos de lado lo ya hecho y lancemos nuestra mirada hacia el futuro.

¿Qué hacer a partir de ahora?

El modelo MOPRART, a nuestro modo de ver, abre infinidad de posibilidades.

Invita a realizar muy diversas investigaciones en torno a los *juegos de arte*, los *juegos didácticos* que pueden ser articulados con ellos, la selección y coordinación de tales *juegos*, la articulación de *juegos* de uno u otro tipo con diversos diseños curriculares de base, la adecuación de los *juegos* a los niveles de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, la formación de profesores interesados en aplicarlo,

Y, tal como digimos páginas atrás, también invita a realizar investigaciones para aquilatar, por comparación con otros enfoques metodológicos, su eficiencia. A parte de que este tipo de contrastaciones puede hacerse extensivo a diversas versiones de aplicación del modelo MOPRART⁵.

Por otro lado, al comenzar la segunda parte de nuestro trabajo, presentamos diversas propuestas encaminadas a facilitar la aplicación del modelo MOPRART. Entonces defendimos el interés de crear unos equipos, formados por diversos especialistas del ámbito del arte y de la educación (los EABs), que tendrían como función básica ayudar a los enseñantes.

Estos equipos, según nuestra propuesta, tendrían el compromiso de crear *dossieres* de apoyo. Además, tendrían que dedicar parte de sus energías a la formación de los enseñantes a través del desarrollo de cursos o seminarios.

Y, por descontado, a fin de que sus tareas básicas pudieran llevar a buen término, se verían obligados a desplegar diversas líneas de investigación auxiliar.

Por otra parte, contamos ya con el testimonio de un curso ya desarrollado. Él puede servir de base para realizar otros que aprovechen todo lo que de positivo parezca contener.

Cabe la posibilidad de aplicarlo, tras una meditada revisión, a otro tipo de alumnos.

Por mi parte, en paralelo al desarrollo del curso descrito hice unas cuantas experiencias exploratorias con escolares de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (las fig. 189 y 190 muestran algunos de los dibujos obtenidos en estos ensayos exploratorios, realizados a partir de algunos de los *juegos de arte* trabajados en el curso que hemos descrito con detenimiento).

⁵ Ver cap. V, ap. 3. 21.

Los niños respondieron con entusiasmo. Les encantó poder participar, tras una primera experiencia, en otras sesiones de análisis y explotación de las posibilidades de los *juegos* abordados. Y disfrutaron enormemente en la fase de personalización de los *juegos*.

Pero, evidentemente, el modelo MOPRART, al aplicarse a niños de educación básica, debe ser ajustado a formas de vida (es decir, a culturas-aula) distintas, en bastantes aspectos, a las vividas en el curso que he presentado en este trabajo.

Y, por supuesto, los *juegos didácticos* a través de los cuales se trabaje los *juegos de arte*, también deben ser remodelados.

En este sentido, permítanme un detalle indicativo.

En una sesión con niños de 8 años, tras analizar algunos dibujos de KLEE, realizados en base a estrategias tubulares, los niños propendieron a convertir estas estrategias en auxiliares para jugar a sus anchas con ellas.

Dos de ellos, instalaron sus dibujos en una cancha de baloncesto. Y desarrollaron múltiples *divertimentos* en los que los cuerpos de los jugadores, a parte de dar saltos inverosímiles, adoptaban formas y posturas cuasi surrealistas (fig. 191).

Se lo pasaron en grande.

Evidentemente, su mente tiene peculiaridades que exigen modos de aplicación del modelo MOPRART distintas de las presentadas por nosotros.

Por consiguiente, he ahí otro posible campo de trabajo: el diseño y construcción de versiones del modelo MOPRART, adaptadas a las características de escolares de distintas edades y de distintos niveles de desarrollo.

Otra posibilidad, que por su importancia debiera convertirse rápidamente en realidad, consiste en escribir un libro de fácil lectura y asimilación, que refleje lo sustantivo que hemos tratado en este texto que ahora estamos concluyendo.

Como ven, nuestra mirada hacia el futuro nos ofrece muy diversas posibilidades de trabajo.

Veremos cuales comenzarán prontamente su andadura.

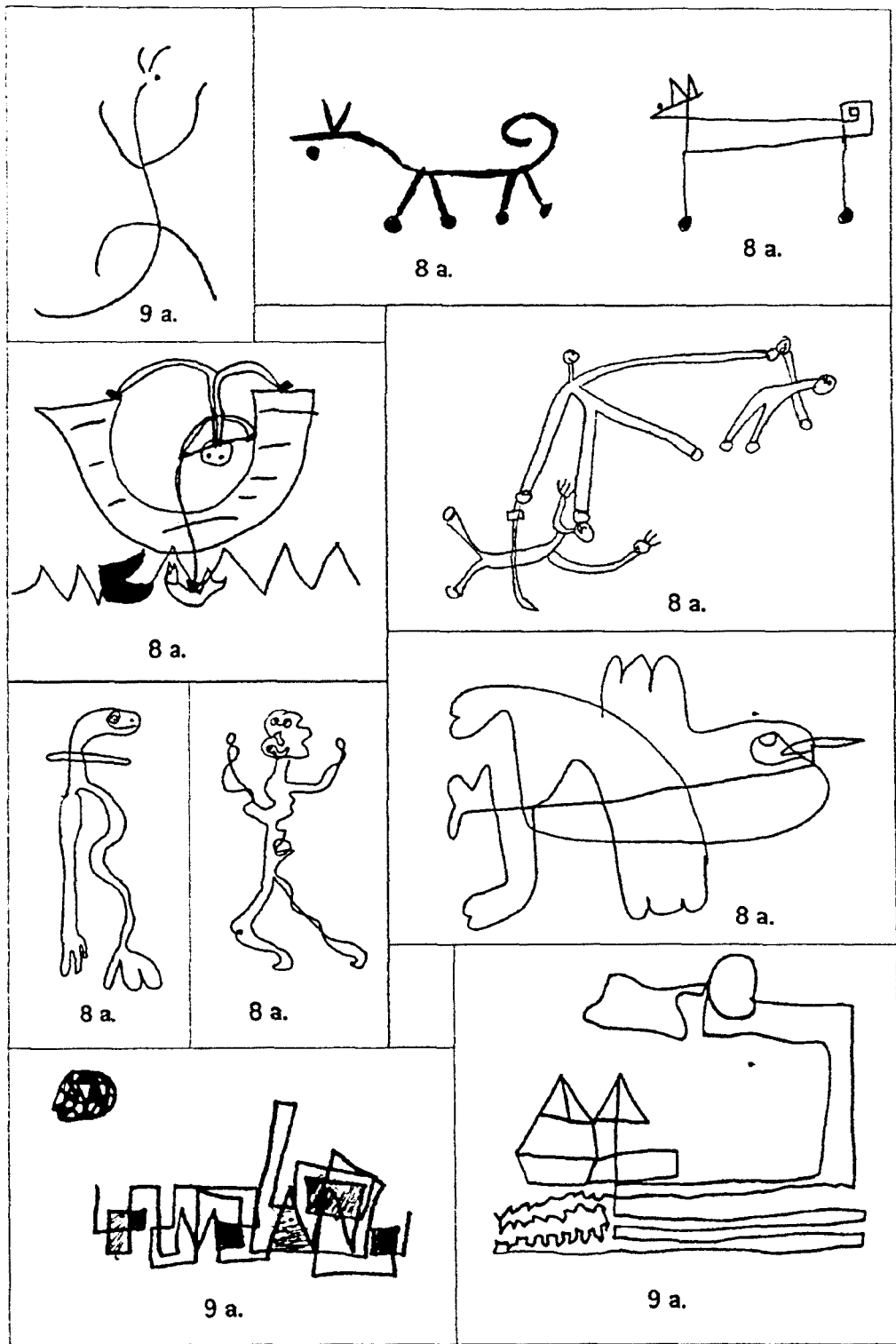


Fig. 189

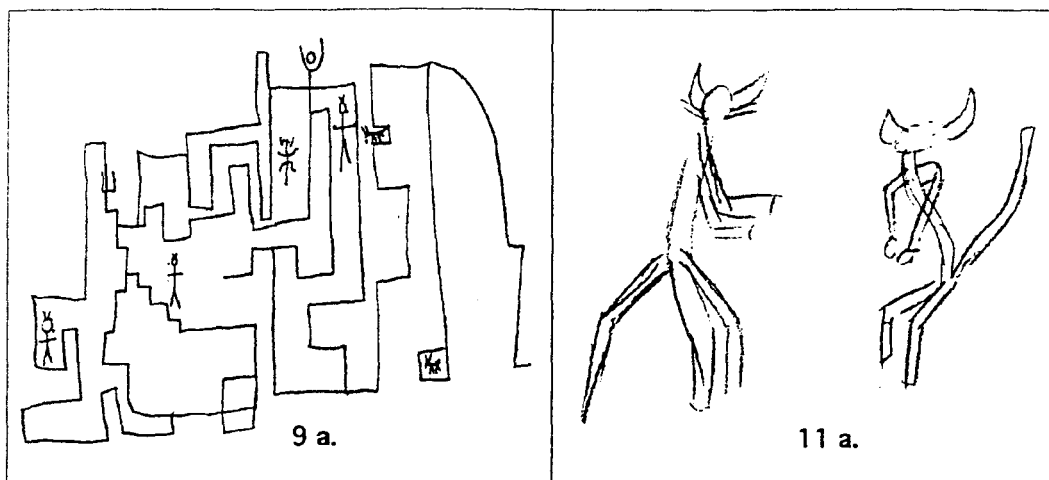


Fig. 190

De momento, sólo podemos precisar que tenemos bastante avanzado un proyecto: desarrollar el próximo curso dos talleres de arte, abiertos a alumnos de las diversas facultades de la universidad en la que trabajo. Dos talleres que cuentan con el beneplácito de los responsables que pueden hacerlo posible. Dos talleres, por otra parte, que seguramente podrán ser inscritos entre las materias de libre elección.

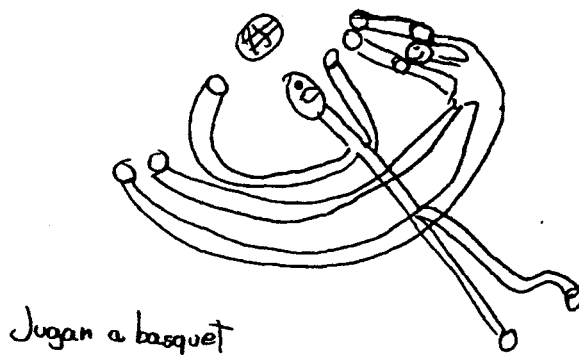


Fig. 91

En cualquier caso, acabamos de situar las diversas sendas que hemos perfilado, en la frontera del futuro, pues desde ahora pueden orientar nuestros pasos.

Por lo que parece, el modelo MOPRART nace con vocación de andariego.

Le gusta hacer camino.

Cuando mira hacia el futuro vislumbra múltiples sendas emergentes.

Y es que lleva en su corazón un estimulante lema: "se hace camino al andar".

Así ha sido construido todo este trabajo.

Caminando por el amplia piel de la semiosfera.

Por eso hay en él tanto sendero abierto ...

