

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

SEGUNDA PARTE

PROPUESTA Y PUESTA EN MARCHA DEL MODELO MOPRART

CAPÍTULO V

EL MOPRART: UN MODELO DIDÁCTICO CENTRADO EN LOS JUEGOS DE ARTE

Este capítulo está orientado hacia el establecimiento del perfil del modelo didáctico que pretendemos promover.

Los capítulos anteriores van a servir ahora de telón de fondo de la propuesta. Y muy especialmente el primero, referido a lo sustantivo del arte, y el cuarto, referido a la cuestión didáctica, pues debiendo ser el modelo aun por precisar de índole didáctica, y pretendiendo girar en torno a lo sustantivo del arte, estas cuestiones deben cobrar un especial relieve.

En cuanto a los capítulos dedicados a la semiótica y a la psicología, decir que su incidencia va a ser más tangencial y ocasional, pues su aportación (que como se recordará se centraba sobre todo en la dimensión analítica de los *juegos de arte*) apunta más bien hacia la fase de preparación de su aplicación a las aulas y a la fase de su desarrollo en ellas, pues esas fases, a tenor de las exigencias del modelo que vamos a proponer, exigirán la continua referencia al análisis de *juegos de arte*.

No obstante, siendo de fundamental importancia el conjunto de capítulos de la primera parte, no debe pensarse que el modelo va a ser perfilado en base a simples conexiones causa-efecto o razón antecedente-razón consecuente derivadas de sus contenidos.

Naturalmente, es nuestra mente la que ira perfilando el modelo. Y ésta es una particular semiosfera, fruto de un largo periplo, no reducible al desplegado en los cuatro capítulos anteriores. Su quehacer, necesariamente traspasará en algunos momentos el espacio de lo dicho en ellos, pues nuestra larga implicación y experiencia en el mundo de la educación seguro que se personará, aunque sea de forma implícita, en nuestras especuaciones elaborativas. Sin embargo, por razones obvias, vamos a dar un especial protagonismo a los contenidos expuestos desde el comienzo del texto.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el modelo que vamos a presentar, es el fruto circunstanciado de un largo proceso constructivo de una mente particular empeñada en crearlo, pero esta misma mente hubiese podido, a partir de los mismos elementos de base, construir una versión algo distinta. Dicho en otros términos, si los mismos contenidos de base, fuesen tomados por mi mente dentro de cinco años, sin tener conocimiento de lo hecho ahora con todo ello, probablemente saldría un modelo algo diferenciado del que vamos a presentar. Y si fuese otra mente la que se enfrascase en el mismo empeño, la cosa aun sería más patente.

Decimos lo anterior para relativizar el valor que hay que dar al modelo.

Debe quedar abierto a la revisión, a la reelaboración, al enriquecimiento.

Y el proceso constructivo que nosotros hemos desplegado a fin de perfilarlo, debe seguir abierto.

No se trata, pues de un modelo ultimado que va a luchar por mantenerse intacto pase lo que pase. Al contrario, nace con la esperanza de que la propia mente del autor, y las de otros interesados en su desarrollo, sigan considerándolo como un producto en flujo. Un producto, inscrito en una cultura constructivista, que por serlo, promueve que todo lo que tenemos entre manos está en vías de construcción y reconstrucción.

Es nuestra particular versión del constructivismo. Del constructivismo convertido en cultura viva.

Una postura especialmente sintónica con la que defendía PICASSO en el mundo del arte. Según él no tiene sentido interrogarse sobre si un cuadro está terminado¹. Si tal cosa sucediese, el arte desaparecería. Un cuadro, siempre queda abierto a la posibilidad de otros desarrollos posteriores. Por eso PICASSO fue tan productivo.

Esperemos que su filosofía nos ayude a mejorar nuestro propio potencial productivo.

Y que, a través del modelo que vamos a presentar, contribuya a enriquecer algunas de las dinámicas constructivas que están vitalizando la semiosfera de la educación artística.

¹ Ver pag. 106 (nota al pie de pag.)

1. FILIAS Y FOBIAS DE ÍNDOLE DIDÁCTICA

A lo largo del último capítulo hemos analizado un amplio abanico de opciones didácticas, y frente a ellas hemos manifestado nuestras filias y fobias.

Sobre el enfoque mimético nuestra postura fue clara. La mimesis de tipo academicista fue vista como una opción desvitalizada que sólo invita a la estereotipia expresiva. Además, cae en el error de confundir la mimesis con la mera copia fotográfica, desvirtuando con ello la posibilidad de desarrollar auténtico arte. A este respecto conviene recordar lo que explicamos en el primer capítulo sobre los muy diversos enfoques de la mimesis de tipo artístico: la mimesis merecedora de este calificativo, ha sido plasmada a lo largo de la historia de muy diversas maneras en función de opciones configuradoras diversas, y cada artista le ha conferido su impronta particular. Consecuentemente, el modelo academicista atenta contra la propia naturaleza de la mimesis artística.

No obstante, otros enfoques docentes que instalan la mimesis en el centro de su acción, merecieron mejor consideración. RUSKIN² fue valorado positivamente por diversas razones: por un lado porque establecía **actividades docentes de índole procesual** que facilitaban el progreso gradual de los aprendices; por otro, porque tales procedimientos se mantenían siempre **vinculados al mundo del arte**, y muy en concreto **a obras de las figuras cumbre del arte**. Además, porque tales procedimientos quedaban asimismo asociados, tal como ha sucedido siempre a lo largo de la historia del arte, a **enfoques trascendentes de la existencia**. Y finalmente, porque los procesos siempre eran desplegados en una **atmósfera de cálida relación docente**.

En cuanto a EDWARDS³ la valoración fue más ambivalente, pues si bien los procedimientos por ella promovidos destacaban por ser procesualmente brillantes, convertían la mimesis en mera copia fidedigna. Y en ningún caso el arte asomaba por los aledaños del método.

²Ver cap. IV, ap. 2. 1. 2.

³Ver cap. IV, ap. 2. 1. 3.

En definitiva, los análisis desplegados en torno al enfoque mimético permitieron identificar algunos de los aspectos que por su valor incorporaremos al modelo didáctico que vamos a proponer:

- El enfoque de las actividades de formación debe ser procesual y gradualista.

- Los procedimientos propuestos deben merecer la calificación de artísticos. Cosa que puede ser conseguida si se mantienen próximos a los procedimientos usados por las figuras cumbre del arte.

- Los procedimientos de formación no deben formar entidades aisladas y autosuficientes. Por el contrario, deben abrirse a las concepciones trascendentes que siempre han empapado la expresión artística.

- La relación docentes-discentes debe ser cálida y personalizada.

En cuanto al paradigma centrado en el enfoque lingüístico, quedó claro nuestro rechazo a los modelos didácticos que instauran vocabularios, sintaxis y lenguajes de índole *totalitario* (recuérdese los casos de ARTHUS-PERRELET⁴ y DIAZ⁵) que, girando eternamente sobre sí mismos, y al margen de cualquier consideración sobre la naturaleza del arte, permiten dibujarlo todo de una manera fácil, decorativa y, por descontado, estereotipada.

Igualmente, merecieron nuestra animadversión los marcos teóricos omnicomprendivos -piénsese en la "larga sombra proyectada por la BAUHAUS"⁶- que reducen la teorización sobre la expresividad a endebles sistemas que giran alrededor de unidades tales como el punto, la línea, el plano, la perspectiva, la textura, etc.

La infinita variedad de posibilidades expresivas que caracteriza al arte está refnida con cualquier tipo de reduccionismo procedimental o teorizante. Esta fue la razón que nos llevó a juzgar como positiva la postura de autores como LAZOTTI y MORO⁷ de considerar a la semiótica como marco de referencia básico, pues ella supera, en sus versiones más evolucionadas, muchas de las limitaciones inherentes al enfoque lingüístico tradicional. Y, entre ellas, una de especial impor-

⁴ Ver cap. IV, ap. 2. 2. 2.

⁵ Ver cap. IV, ap. 2. 2. 3.

⁶ Ver cap. IV, ap. 2. 2. 1.

⁷ Ver cap. IV, ap. 2. 2. 4. y 3. 1. 3.

tancia: la referida a la dificultad de explicar la irreductible multiplicidad de la expresividad artística.

Consecuentemente, el modelo que nosotros promovemos deberá respetar y potenciar esta multiplicidad. Y, además, deberá considerar a la semiótica como un aliado de especial importancia a la hora de analizar los *juegos de arte*.

En el capítulo anterior también presentamos y valoramos el paradigma de la autoexpresividad⁸.

Nos decantamos por el rechazo de la autoexpresividad que, al margen del mundo cultural artístico, se alimenta a sí misma autónomamente (recuérdense los enfoques de LOWENFELD, STERN y DUQUET⁹) y que, con suma frecuencia, degenera en mero *activismo* espontaneista.

Por muy hermosas que puedan ser las obras producidas espontáneamente por los niños, éstos deben recibir el **influjo del arte culto**. No vaya a ser que a la postre se ahogue su expresividad a base de girar superficialmente sobre sí misma.

Todo lo cual no obsta para que consideremos que **la autoexpresividad tiene en el arte y en la educación artística un excepcional valor, siempre que, como defendía FREINET¹⁰, esté apoyada por una rica vida experiencial que potencie el tener muchas cosas que decir**. Y también, siempre que conlleve -tal como sucedía con las actividades expresivas de la exposición "L'occhio se salta il muro"¹¹- exigentes y matizados procesos elaborativos.

No deberá sorprender, por tanto, que nuestro modelo otorgue un importante papel a la autoexpresividad, orientada según pautas freinetianas, procesuales (al modo elaboracionista de "l'occhio se salta il muro") y culturalistas.

Por otra parte, en el capítulo II manifestamos nuestro rechazo a la expresividad concebida como despliegue de meras técnicas, encaminadas a conseguir superficiales efectos decorativistas¹².

⁸ Ver cap. IV, ap. 2. 3.

⁹ Ver cap IV, ap. 2. 3. 1.

¹⁰ Ver cap. IV, ap. 2. 3. 2

¹¹ Ver cap. IV, ap. 2. 3. 2.

¹² Ver cap. IV, ap. 3. 1.

Por el contrario, expresamos nuestra sintonía con el movimiento de la Educación Artística como Disciplina¹³. Lo cual significa, respecto al modelo que promovemos, que **las actividades educativas deben recibir la impronta de la estética, de la teoría del arte, de la crítica y de la historia del arte.**

Además, debemos confesar otra crucial sintonía: la vinculada a las propuestas educativas de EISNER¹⁴ y de Howard GARDNER¹⁵, y, muy especialmente, las correspondientes al PROYECTO KETTERING del primero y al modelo Arts PROPEL del segundo. Esto explica, como luego se verá, que nuestro modelo exija de los profesores que sepan dar vida en el aula a los *juegos de arte* desplegados por los artistas y que los alumnos aprendan, en su compañía a *jugarlos*. Y explica, también, porque se concede una especial importancia a la realización, por parte de los alumnos, de carpetas de trabajo en las que se plasme todo el trabajo teórico-práxico desplegado en el aula. Trabajo que, tal como propone GARDNER, debe merecer siempre el calificativo de artístico.

Debemos destacar nuestra oposición, también expresada en el capítulo anterior, a la desmesurada sobrecarga de contenidos -ajena a cualquier ampliación de pesos horarios que pudiera hacerla mínimamente efectiva- al sincretismo que caracteriza, por lo general, la educación de la expresividad impartida estas últimas décadas en el medio escolar y al uso como panacea teórica de marcos teóricos -piénsese, por ejemplo, en el marco piagetiano-, ajenos al mundo del arte¹⁶.

En cuanto al marco cognitivista y constructivista que, como se recordará, vinculamos al marco teórico creado por COLL¹⁷ a fin de orientar la Reforma Educativa, y que según dijimos iba a servirnos a nosotros de pilar de fundamentación, vamos a optar por dejarla por el momento en suspenso. Más adelante, cuando ya tengamos perfilado el modelo, su presencia, aunque sea de forma implícita, se infiltrará con suma frecuencia en lo que vayamos exponiendo.

¹³ Ver cap. IV, ap. 3. 2.

¹⁴ Ver cap. IV, ap. 3. 2. 2.

¹⁵ Ver cap. IV, ap. 3. 2. 3.

¹⁶ Ver cap. IV, ap. 3. 1. 1.

¹⁷ Ver cap IV, ap. 3. 3.

2. RASGOS BÁSICOS DEL MODELO

Teniendo en cuenta estas consideraciones sobre “filias y fobias”, y el amplio repertorio de contenidos que pueblan los restantes capítulos de la primera parte del texto, vamos a elaborar un modelo de intervención didáctica que, a grandes rasgos, podemos caracterizar de la siguiente manera:

1. **El modelo otorga un especial protagonismo a los modos de producción artística usados por los artistas.**

2. Esto significa que los escolares deberán entrar en contacto con estos modos de expresión, y además, dentro de sus posibilidades, deberán asimilarlos a fin de enriquecer sus posibilidades expresivas.

3. Consecuentemente, la **autoexpresividad** -que es aceptada como uno de los pilares del modelo- tenderá a **evitar la versión espontaneista y desculturalizada.**

4. **La autoexpresividad debe emerger tras laboriosos procesos de preparación previa, centrados en el análisis de la expresividad de tipo artístico y en el ensayo de diversas opciones expresivas vividas como propias por los escolares.** Esto significa que el modelo, aunque pueda aceptar en determinados momentos la realización de meras copias de obras de artistas, apunta a conseguir la **personalización de la expresividad.** Cada escolar debe hacer suyos los modos expresivo sobre los que se trabaje en el aula. Y debe alcanzar a poder expresarse usándolos en calidad de instrumento auxiliar.

5. **Los modos de expresión propios de los artistas,** deben ser usados sin perder de vista que son de índole artística, lo cual significa que deben mantenerse **vinculados a marcos teóricos propios de la historia del arte, de la teoría del arte, de la crítica de arte y de la estética.**

6. Estas cuatro disciplinas, al margen de que ocupen o no ocupen un lugar específico y diferenciado dentro del currículum, deben ejercer una continua influencia en la marcha de las actividades, a fin de conseguir, como decíamos, que éstas sean merecedoras del calificativo de **artísticas.**

7. Los alumnos deben verse involucrados en **bloques de actividades que mantengan entre sí claros vínculos estructurales y procesuales.** En ningún caso las actividades pueden ser una simple

suma de procesos independientes (cosa que como vimos abundaba en el seno del modelo sincretista).

8. Las secuencias de actividades desplegadas por los alumnos deben dar lugar a series de *documentos* que equivalgan, en cierta medida, a una **memoria de los procesos vividos**. Esto significa que los alumnos, individualmente, y a veces en equipo o colectivamente, elaborarán a lo largo de los cursos diversas **carpetas de trabajo**.

9. Estas carpetas de trabajo no deben convertirse en una mera adición de las obras realizadas a lo largo de determinado lapso de tiempo. Las obras deben formar parte de ellas, pero, asimismo, deben formar parte de las carpetas los trabajos auxiliares desplegados para preparar su realización (apuntes, bocetos, ensayos, ..., consultas bibliográficas realizadas, esquemas teóricos auxiliares, resúmenes de vida de los artistas, enmarcados culturales de su obra, fotocopias de algunas de sus obras, análisis de obras, etc.).

10. En cualquier caso, **en las aulas los alumnos deberán vivir experiencias similares a las que viven los artistas en sus talleres, y las carpetas deberán acreditarlo.**

11. Consecuentemente, las aulas deberán concebirse como **talleres teórico-prácticos de índole artística.**

3. NÚCLEOS MEDULARES DEL MODELO

El modelo que de manera somera acabamos de presentar, ha quedado situado respecto a los paradigmas didácticos básicos explicados en el capítulo anterior. Pero, naturalmente, también conviene vincularlo a los restantes contenidos de la primera parte del texto. Además, conviene añadir numerosas precisiones que den, a la somera versión presentada, mayor precisión y consistencia.

Con esta intención vamos a desarrollar una amplia serie de apartados.

Esperemos que su lectura genere en el lector un rico y matizado perfil del modelo que proponemos.

3. 1. UN MODELO CENTRADO EN LOS *JUEGOS DE ARTE*

El hecho de que el modelo que proponemos esté centrado en los modos de producción de los artistas nos lleva a reactivar un concepto medular que presidió el desarrollo de todo el primer capítulo: el concepto de *juegos de arte*.

Recordará el lector que la expresión "juegos de arte" estaba inspirada por la propia de WITTGENSTEIN "juegos de lenguaje".

El lenguaje es *jugado* según muy diversos *juegos*. No existe un sistema monolítico, el lenguaje, que determina por sí mismo las conductas lingüísticas particulares. Éstas obedecen a *juegos*. Y para utilizar funcionalmente el lenguaje hay que conocer los *juegos* que regulan su uso.

Algo parecido puede decirse respecto a los *juegos de arte*. No existe un sistema monolítico, que merezca ser llamado "lenguaje del arte", que pueda ser usado como sistema matriz de la producción de todas las obras de arte. El arte es producido con la mediación de muy diversos *juegos de arte*.

Se recordará, también, que éstos, como aquellos, los *juegos de lenguaje*, son desplegados con la ayuda de *cajas de herramientas* que albergan los *útiles (herramientas)* necesarios para poder desplegar los *juegos*, y que cada una de las *herramientas* puede ser usada de muy diversas maneras.

Aspecto, este último, que ayudaba a entender una propiedad inherente tanto a los *juegos de lenguaje* como a los *juegos de arte*: su abertura a ser *jugados* de manera innovadora. He ahí, decíamos, una de las raíces de la creatividad.

Pues bien, el modelo que proponemos *pivota* sobre el concepto de *juegos de arte*. En el aula se va a centrar el trabajo en el análisis, conocimiento y despliegue creativo de un amplio repertorio de *juegos de arte* entresacados del amplio repertorio de los realizados por los artistas.

Consecuentemente, para la puesta en práctica del modelo será del todo imprescindible investigar previamente en torno a los *juegos de*

arte, a fin de conocer las *cajas de herramientas* usadas, la naturaleza de las *herramientas* que contienen y la manera de ser activadas¹⁸.

Dicho en términos wittgensteinianos, el modelo exige tener a mano buenas "descripciones" de los *juegos*¹⁹ y ²⁰. Tan buenas que resulte meridiano, con su ayuda, qué hay que hacer, y cómo hay que hacerlo para que el *juego* realmente funcione y culmine en obras de naturaleza artística²¹.

Por otro lado, conviene salir al paso de una posible interpretación del todo ajena al modelo propuesto. Aunque a veces un *juego de arte* pueda ser desplegado ciñéndose estrictamente al modo de ser *jugado* por algún artista particular, es de suma importancia abrir el *juego* a otras posibilidades.

El mismo WITTGENSTEIN, a través de su versión sobre los entrecruzados parentescos existentes entre todos los *juegos* -recuérdese su concepto de "aire de familia"- abre otra vía de enriquecimiento de las capacidades expresivas. Otra vía que pasa por el **tratamiento de los juegos de arte de determinado artista en relación con otros juegos (emparentados con aquellos) desplegados por otros artistas.**

Del estudio de las razones que explican el "aire de familia" que exista entre ellos, puede que surjan **conocimientos sobre la naturaleza de los esquemas y modos de producción** usados, así como sobre las variadas maneras utilizadas por los diversos autores a la hora de poner en acción estos esquemas y modos de producción.

Y, naturalmente, de este conocimiento pueden sacar provecho los escolares.

De todas maneras, en aras a **potenciar la diversificación y a la personalización de la expresividad**, debe quedar bien claro que el objetivo último a conseguir al trabajar con un *juego* en particular, o

¹⁸ Naturalmente, para todos estos menesteres podrán ser de gran utilidad todos los contenidos tratados tanto en el cap. I, como en los caps. II y III, referidos al análisis de obras de arte y los modos de producción implicados en su realización.

¹⁹ Ver cap. I, ap. 3. 2.

²⁰ Ver cap. I, ap. 6. 2.

²¹ De todas maneras, no hay que excederse en la confianza que se preste a las buenas descripciones de los *juegos*, pues, como indica WITTGENSTEIN, para aprender a jugar un *juego* no suele bastar con conocer su descripción. Por lo general conviene ver ejemplos de como se juega el *juego*. Esto significa que la vía ejemplar, ilustrada a través de la observación de la obra, u obras, pertinentes o de la acción ejemplificadora de los profesores, puede ser de fundamental importancia para que los escolares que aspiran a saber jugar determinado *juego* tengan éxito en el empeño.

con varios *juegos* emparentados, no debe ser la mera fidelidad. Lo ideal sería que los *juegos* se integrasen hasta tal punto en las propias estructuras mentales de los alumnos que a la postre las obras obtenidas a través de su movilización no pareciesen meras copias de las obras realizadas por los artistas. Es decir, **lo ideal apunta a conseguir obras realmente personales**. Lo cual no significa que no puedan tener cierto "aire de familia" con las de los artistas, cosa del todo lógica en razón de ser obtenidas a través de los mismos *juegos* de base.

En definitiva, las *cajas de herramientas*, las *herramientas* y los modos de ser éstas usadas y coordinadas por los escolares no deben caer bajo el influjo esclerotizante de la etereotipia.

3. 2. LOS JUEGOS SIEMPRE DEBEN SER DE ÍNDOLE ARTÍSTICA

En cualquier caso **los juegos deben de ser de naturaleza artística**. Cosa que además de descartar bastantes de los planteamientos didácticos, anteriormente citados (el academicista, el procesual tipo EDWARDS, el propio de los encorsetados lenguajes figurales análogos a los propuestos por ARTHUS-PERRELET y DIAZ y el correspondiente a la autoexpresividad ajena a cualquier enmarcado cultural de naturaleza artística), presupone que cumplan algunos requisitos que quedaron especificados en el primer capítulo.

En primer lugar, los *juegos* deben activarse con miras a conseguir la **sutileza expresiva**²². No basta con decir las cosas según salgan sin más del magín. Hay que **optar entre diversas posibilidades expresivas**. Y éstas deben ser indagadas por los escolares.

Las emociones y los sentimientos plasmados, aunque a veces puedan reflejar simplemente las propias del devenir cotidiano, por lo general **deberán ser transmutadas en emociones estéticas**²³.

Y éstas demandarán ser **plasmadas mediante construcciones figurales formalmente pertinentes**. He aquí otra de las sutilezas por trabajar: la de la forma²⁴.

²² Ver cap. I, ap. 5. 1.

²³ Idem.

²⁴ Ver cap. I, ap. 5. 2.

Y junto a ella, **las sutilezas de los contenidos conceptuales, narrativos y temáticos**²⁵.

Sobre este particular no estará de más recordar la soberbia lección que nos dio TATARKIEWICZ en el primer capítulo acerca de las sutilezas semánticas que afectan a todos los conceptos manejados en el ámbito artístico y como se entrelazan de manera multivariada, y siempre abierta, a nuevas posibilidades que el devenir de la historia pone en circulación²⁶.

Los artistas, no son ajenos a estas sutilezas. Ellos también emergen puntualmente en algún momento de la historia y son influenciados por los intrínquilis semánticos del mundo del arte que les corresponde vivir. Y su obra no puede sino reflejar estos avatares.

En consecuencia, la figuración que emerge de la simple espontaneidad -exceptuando contadísimos casos en que sin elaboraciones posteriores ésta haya alcanzado un alto grado de sutileza artística-, debe ser considerada como un simple eslabón a inscribir en un **más amplio proceso elaborativo**.

Si el arte exige tiempo, esfuerzo, intensidad, sutileza y enorme dedicación, los procesos educativos deben implicar también el cultivo de estas exigencias.

Sin embargo, conviene no olvidar que el exceso de elaboración puede destruir al arte.

En arte, con frecuencia "menos es más". Lo cual significa que la larga elaboración de una obra suele culminar en formas expresivas sumamente simples. Los artistas de alto nivel muestran su maestría precisamente usando sus recursos expresivos de tal manera que lo logrado tras notables esfuerzos parezca **bañado por el aura de la facilidad**. He ahí uno de los desafíos del arte.

Por otro lado, debemos recordar que lo sustantivo del arte también se manifestaba, a tenor de las tesis de GOODMAN (1968), a través de la consecución en las obras de **altas densidades sintácticas y semánticas**²⁷.

Altas densidades que explicaban porque las obras de arte de alto nivel invitan al espectador atento a mirar y remirar, pues se prestan a ser vistas e interpretadas desde muy diversas perspectivas. Y, final-

²⁵ Ver cap. I, ap. 5. 3.

²⁶ Ver cap. I, ap. 2.

²⁷ Ver cap. I, ap. 5. 4.

mente, cuando uno clausura el diálogo con ellas, sabe que la próxima vez que las contemple seguirán deleitándole. Y, por descontado, seguirán desencadenando nuevas vivencias e interpretaciones.

Consecuentemente, nuestra propuesta metodológica exigirá que los *juegos de arte* desplegados en el aula estén sujetos a la exigencia de producir obras que destaquen tanto por las sutilezas de forma, contenido y expresión como por las altas densidades de tipo sintáctico y semántico.

Además, no debe olvidarse otra sutileza: la de conseguir que los *juegos de arte* se desenvuelvan en el estimulante territorio de lo sorprendente, de lo inhabitual, de lo mágico.

Esa sutileza que EISNER (1987) invita a introducir en los *curriculums* de arte, y que nosotros vamos a aceptar como principio básico de nuestro modelo didáctico.

3. 3. JUEGOS INMERSOS EN EL ÁMBITO DEL "PERSENSAR"

Recordará el lector el concepto de "persensar"²⁸. Había sido propuesto por KRECH, y BRUNER (1987) lo hacía suyo. Percepción, sentimiento y pensamiento deben ir siempre de consuno. En arte hay que huir de las corruptelas de la mente -recuérden a este respecto los planteamientos de COLLINGOOD y READ²⁹-, que son el resultado de su activación sectorializada. Las obras no deben ser fruto del mero desborde emocional, de la simple elaboración perceptiva o de un frío conceptualismo. Hay que entregarse al proceso expresivo con todas las potencialidades de la mente. Como defendía KANT³⁰, y corroboraba DEWEY³¹, las diversas facultades mentales (hoy más bien diríamos: las diversas funciones mentales) deben establecer una estrecha alianza a fin de imbricarse en sutiles *juegos* de interdependencia.

Consecuentemente el tiempo juega en ello un importante papel. La precipitación atenta contra las sutilezas del "persensar". Darle tiempo al tiempo se convierte en un firme aliado del arte.

²⁸ Ver cap. I, ap. 5. 3.

²⁹ Ver cap. I, ap. 4. 2. 2.

³⁰ Ver cap. I, ap. 4. 1.

³¹ Ver pag. 95.

3. 4. ÉNFASIS EN LOS PROCESOS CONSTRUCTIVOS Y RECONSTRUCTIVOS

GABO hablaba del "laboratorio de la mente"³². Las obras eran el resultado de los procesos destilados en este laboratorio. Y según CONSTABLE, eran equivalentes a los experimentos de los científicos³³.

Sólo que estos experimentos gozan de muchos más grados de libertad que los propios de la ciencia. E incluso pueden escapar a los dictados de las leyes de la naturaleza.

Esta suprema libertad conlleva que los artistas aborden las obras como si se tratara de instaurar un pequeño micromundo³⁴, que no puede ser la mera copia de otro previamente realizado.

SOURIAU hablaba de "actividad instaurativa"³⁵. PAREYSON de "formatividad"³⁶.

Cada obra, por más que parta de determinados presupuestos y se adscriba a algún *juego de arte* particular, origina su propio código. Crea una versión diferenciada del *juego* de base, o, incluso, puede que crea un nuevo *juego*.

Además, cada *juego*, y con él cada curso constructivo particular, conlleva, tal como nos decía GOMBRICH³⁷, la inevitable necesidad de **abordar infinidad de problemas conexos al mundo del arte**, a la búsqueda de la sutileza formal, expresiva y de contenidos.

Es en la acción (recuérdese los planteamientos de FRANCASTEL³⁸ que inspirándose en los planteamientos de PIAGET ponía a ésta en un lugar preeminente) que **la obra se construye paso a paso y de manera abierta. En la acción siempre problemática y desafiante.**

Bien, éste es el proceder de los artistas. ¿Pero en el aula, van los alumnos a obedecer a este diseño?

Según nuestro modelo, en parte sí, pero tras una fase previa en la que tendrán que redescubrir la naturaleza de algún *juego*, o *juegos*, **desplegado por algún artista, o artistas, al realizar determinada obra, u**

³² Ver cap. I, ap. 5. 4.

³³ Idem.

³⁴ Ver cap. I, ap. 6. 4.

³⁵ Ver cap. I, ap. 6. 4.

³⁶ Idem.

³⁷ Ver cap. I, ap. 6. 4.

³⁸ Ver cap. I, ap. 4. 2. 1.

obras. Y en la que también tendrán que redescubrir la naturaleza de los problemas³⁹ a solventar al desplegarlo.

Nótese que este redescubrir implica por sí mismo **una exigente construcción cognitiva.**

Pero, como ya dijimos líneas atrás, el redescubrimiento de los *juegos de arte* no se queda únicamente en esto. Es una simple fase de un proceso más amplio encaminado a potenciar la expresividad personalizada.

En consecuencia, **los alumnos deberán, ellos también, considerar algunas de sus obras como experimentos de tipo abierto. Y su mente, como si se tratara de un laboratorio de investigación.**

En definitiva, para ellos las obras deben ser la culminación de un proceso instaurativo.

Sin duda, pues, **el modelo que proponemos es eminentemente procesual.**

3. 5. JUEGOS CONTEXTUALIZADOS

Sabemos que los *juegos de arte* siempre se han desplegado en el seno de determinados contextos. A veces **el artista crea su propio mundo**^{40 y 41}. Y los *juegos* se inscriben en él.

A veces, sin alejarse de su mundo, crea series que giran en torno a determinados *juego* de base.

Todo ello quedó patente cuando analizamos un buen puñado de obras de KLEE⁴².

Por otro lado, como atestigua toda la obra del mismo KLEE, casi siempre los *juegos* quedan enmarcados por el talante de la época, de la cultura y del momento histórico⁴³.

³⁹ El énfasis que estamos poniendo en la resolución de problemas de orden artístico, cuenta, en el campo de la educación artística, con partidarios que incluso conceden a esta orientación mayor importancia que la que nosotros le damos. Así, por ejemplo, FISHER (1987) defiende que el arte en la escuela debe ser abordado a través de la resolución, en cadena, de muy diversos problemas de orden artístico.

⁴⁰ Ver cap. I, ap. 6. 3.

⁴¹ Ver cap. I, ap. 7. 4.

⁴² Ver cap. I, ap. 7. 4. 2.

⁴³ Ver cap. I, ap. 6. 1.



Tiene un limitado interés formativo el tratar los *juegos* como si se tratara de entidades autosuficientes. Por el contrario, **la comprensión de sus anclajes contextuales los enriquece enormemente. Les da vida. Los hace más significativos.**

Pero, además, permite, en muchos casos, abrir los *juegos* a posibilidades distintas de las exploradas en los contextos particulares en los que se realizaron las obras.

GIEDION y ALCINA⁴⁴ nos ayudaron a descubrir infinidad de *juegos* practicados en la prehistoria y en culturas alejadas de la nuestra. Y siempre constatamos que los *juegos* recibían la impronta de la cultura.

Las obras no son únicamente el resultado de los *juegos*. Éstos son *jugados* en función de aquella.

Es, pues, en el seno de la cultura que los *juegos* cobran pleno sentido⁴⁵.

Naturalmente, el modelo que proponemos respeta estos presupuestos. Los **enmarcados culturales serán fundamentales, y los trayectos vitales de los artistas también.**

Pero, además, por coherencia, este posicionamiento conlleva otras decisiones de especial relevancia.

Decíamos: los *juegos* deben estar interiorizados hasta conseguir que el alumno se exprese con ellos de manera personal. Ahora podemos añadir: sí, pero procurando que sus obras se inscriban en el perfil de un mundo en proceso de gestación: el suyo propio.

Dicho de otra manera, los alumnos deben tener clara conciencia de que deben procurar *jugar* los *juegos* inscribiéndolos en su propio mundo personal. Cosa que no significa que las obras deben plasmar, sin más, sus experiencias vitales tal como las viven en la realidad cotidiana, pues sabemos que los mundos artísticos creados por los artistas no son un mero reflejo directo del mundo real⁴⁶.

El mundo real es el telón de fondo, sirve de fuente inagotable de experiencias y vivencias. Pero el arte exige su reelaboración.

⁴⁴ Ver cap. I, ap. 7. 1. y 7. 2.

⁴⁵ Recuérdese que WITTGENSTEIN vinculaba los *juegos de lenguaje* a las formas de vida propias de la cultura en la que se insertan.

⁴⁶ Ver cap. I, ap. 5. 1.

Por eso cada artista crea su propia mítica personal⁴⁷. Sus propias narraciones teorizantes⁴⁸. Su propio sistema de valores estéticos. Su propio código.

Pues eso mismo, dentro de sus posibilidades ofrecidas por el nivel de desarrollo alcanzado, deben procurar hacer los alumnos.

En definitiva, se trata de **hermanar juegos, contextos culturales y mundo personal**. Los tres componentes que en las postrimerías del primer capítulo dijimos conformaban el triángulo básico del arte⁴⁹.

Entonces criticamos el enfoque de LYOTARD que al analizar la modernidad-posmoderna la caracterizaba a través de una sugerente tesis: la disolución del *sujeto* en el complejo entramado de *juegos de lenguaje* generados por la modernidad a lo largo de este siglo. Nosotros, oponiéndonos a esta tesis, defendimos que el sujeto debía seguir ocupando un lugar neurálgico.

Esto, en nuestro modelo didáctico, significa, que los escolares no deben vivir los *juegos de arte* como meros juegos de entretenimiento. Deben integrarlos en las propias estructuras personales, deben convertirlos en instrumentos de su propio *yo*. Y ello, sin perder conciencia de que la comprensión de su naturaleza demanda el conocimiento de los contextos culturales y las circunstancias concretas en las que históricamente surgieron.

Por otro lado, el tema de la contextualización nos conduce a otra consideración de sumo interés. El aula siempre es un medio cultural. Un medio cultural que ayuda a encauzar funcionalmente las conductas de alumnos y profesores. ¿Qué hacer, cómo hacerlo, hacia dónde encaminarlo, cómo evaluar, cómo reorientar las conductas, qué valores seguir?, etc., etc., son cuestiones solventadas con la ayuda de la cultura propia del aula.

Ahora bien, pensando en educación artística, cabe pensar que en ésta puede habitar otro tipo de cultura: la propiamente artística. Pero no sólo en el sentido de que en clase se habla de la cultura del arte, sino en el mismo sentido de que hace un momento nos referíamos a la cultura-aula. Puede existir una cultura de índole artística encarnada entre las cuatro paredes de las clases.

⁴⁷ Ver cap. I, ap. 5. 3.

⁴⁸ Ver cap. I, ap 6. 3.

⁴⁹ Ver cap. I, ap. 8.

Sólo que ésta no puede quedar cristalizada. Más bien lo contrario. En el aula deben encarnarse diversas culturas artísticas. En un momento será la cultura artística cavernaria, en otros las culturas del dadaísmo, del surrealismo, del cubismo, ... Pero, insistimos, no en el sentido de escuchar o estudiar simplemente los alumnos las características de todas ellas, sino de vivirlas como auténticas entidades culturales generadoras de experiencias y vivencias artísticas.

En este sentido, el aula puede ser pensada, tal como decíamos al establecer el diseño básico del modelo, como si se tratara de un taller de arte, parecido, dentro de lo posible, al propio de los artistas sobre los que se esté trabajando⁵⁰. Y si en los talleres de éstos lo teórico, lo práctico-experiencial y lo vivencial se interpenetraban en profundidad, lo mismo debe ocurrir en el aula-taller.

3. 6. JUEGOS ABIERTOS A LA SEMIOSIS PERSONALIZADA

Líneas atrás aludíamos al hecho de que los artistas al crear su propio mundo personal, creaban, asimismo su propia mítica.

PICASSO creó la suya. Y ésta le ayudó a amplificar su potencial expresivo. Y DALÍ, MIRÓ, KLEE, etc., crearon igualmente las suyas.

Los particulares mitos personales del artista, aquellos que se alimentan de sus propias vivencias emocionales, afectivas y sentimentales, aquellos que giran en torno a los núcleos temático-existenciales definidores de su identidad personal, son de especial relevancia en los procesos creativos que desarrolla⁵¹.

Y estos núcleos míticos suelen subyacer a los *juegos de arte* que despliega. Les infunden vida. Les suministran el aliento básico. Contribuyen a crear el aura necesaria para que las obras adquieran el sello particular del artista.

De todo ello hablamos en el primer capítulo (ap. 5. 3.).

Igualmente vimos entonces que los analistas y los críticos de arte, en ocasiones, también despliegan su actividad hermenéutica y especu-

⁵⁰ Sobre este particular no estará de más recordar que nuestro modelo se alinea con el movimiento de la Educación Artística como Disciplina, y que en este movimiento abunda esta concepción del aula como taller de arte (ver cap. II, ap. 3. 2. 1.).

⁵¹ Ver cap. I, ap. 5. 3.

lativa dando entrada en ella a sus propios núcleos temáticos de índole mítico. Ilustramos entonces esta característica a partir de nuestra particular lectura de un libro de Carlos ROJAS: *El mundo mítico y mágico de Picasso*.

Pues bien, **el pensamiento mítico también puede ser cultivado por los alumnos al analizar las obras de los artistas. Y, asimismo, puede ser cultivado por ellos a la hora de producir sus propias obras personales**⁵².

Nuestro modelo debe prestar especial atención a esta dimensión.

En el aula los *juegos de arte* deben ser orientados con frecuencia hacia su tratamiento mítico. **Hay que descubrir en ellos la mítica propia del artista que los engendró y la singular mítica que pudo incidir en el particular juego sujeto al análisis.**

Y los alumnos, como decíamos, deben dar entrada en los análisis de las obras a sus propios núcleos temáticos de orden mítico. Y en torno a ellos desplegar procesos semióticos abiertos, orientados a la generación de significados y sentidos personalizados⁵³. Algo parecido a lo que hacía ROJAS con sus análisis de las obras de PICASSO.

Todo, claro está, bajo el supuesto de que los núcleos míticos personales activados para la ocasión no sean simples desvaríos sin ton ni son. Naturalmente, deben responder a criterios de pertinencia.

De esta manera, los análisis desplegados recibirán la savia vivificante de las emociones, afectos y sentimientos que generan hondas resonancias en la propia mente de los escolares, pues, como sabemos, el pensamiento mítico se despliega dando fundamental protagonismo a este tipo de procesos mentales.

Y en el caso de que los alumnos no hayan descubierto todavía cuales son sus propios núcleos temáticos de orden mítico-interpretativo, puede que la promoción de los análisis de las obras bajo la batuta de su pensamiento mítico, les facilite el que con ellos vayan descubriéndolos.

⁵² Nuestra postura va más lejos que la de ARNHEIM (1989) cuando defiende que el trabajo en torno a las obras clásicas que tratan temas mitológicos tienen un gran potencial educativo, pues defendemos que el pensamiento mítico debe, en ocasiones, ser cultivado por los alumnos, ya sea en cuanto pensamiento auxiliar del análisis de obras, ya sea en cuanto pensamiento auxiliar de su producción.

⁵³ Recuérdese que en el ámbito de la semiótica el pensamiento mítico también ocupa un pequeño espacio (ver cap. II, ap. 7)

Con lo cual, el autoconocimiento y la construcción de la propia identidad puede que reciban un buen espaldarazo.

En el aula será, pues, positivo que **los alumnos se vean involucrados en procesos abiertos de índole interpretativo, que activen con autenticidad su propia médula anímica.** Ello contribuirá con toda seguridad a que su implicación personal sea más intensa.

De todas maneras, la abertura de los análisis de los *juegos* al propio pensamiento mítico de los escolares, no debe estar acompañado de la renuncia al desarrollo de análisis que transcurran por sendas más objetivistas: las que dan el protagonismo máximo a los datos contrastados facilitados por la cultura del arte⁵⁴.

En cualquier caso, los alumnos deben aprender a dialogar con las obras de arte. Y de este diálogo deben surgir recorridos hermenéuticos enriquecedores.

Interaccionar con las obras, mediante la estrategia de lanzarles múltiples preguntas, generadoras de respuestas abiertas capaces de iluminar el mundo en que vivimos (GADAMER, 1977, 1996, GARCÍA, 1995), es un enfoque que creemos debe potenciarse en el aula.

Consecuentemente los profesores deben dar testimonio de que saben interrogar a las obras y, además, de que saben orientar las respuestas de éstas hacia el enriquecimiento personal.

Y, por descontado, también deben saber conducir la dinámica del grupo clase hacia el dominio de estas dos capacidades: saber interrogar y saber alumbrar respuestas potenciadoras.

Naturalmente, tras todo lo anterior, resulta fácil entender que el marco teórico que sobre el universo de la semiótica construimos en el cap. II (y muy especialmente su apartado dedicado a la consideración de la obra de arte como texto abierto⁵⁵ y al despliegue de infinidad de posibles recorridos generativos⁵⁶, cobra ahora especial relieve, pues ofrece infinidad de sugerencias para que los profesores puedan ayudar a sus alumnos en estos menesteres.

⁵⁴ En cualquier caso, al margen de los particulares encaminamientos tomados por el análisis de las obras, puede ser de interés el tomar en consideración la siguiente frase de MATISSE: "ver es ya una operación creadora". Y si para algunos no lo es, puede serlo. Solo que, este poder ser, demanda la colaboración del indispensable bagaje experiencial y la adopción de una actitud liberadora del quehacer interpretativo de la mente.

⁵⁵ ECO, 1962.

⁵⁶ GREIMAS y COURTES, 1982.

A modo de ejemplo, citemos algunos de los enfoques analíticos que, según vimos en aquel capítulo, pueden ayudar a sacar provecho de la lectura de las obras:

- Identificar la red conceptual básica que puede facilitar el análisis. Y abrir esta red a múltiples entrecruzamientos conceptuales (presididos por la filosofía de la semiosis indefinida), potenciadores del descubrimientos de significados y sentidos.

- Identificar (siguiendo los planteamientos de PANOFSKY los contenidos iconográficos (de orden meramente descriptivo), los contenidos convencionales y los contenidos simbólicos (en muchos casos de orden personal).

- Desplegar procesos de orden deductivo, inductivo o abductivo.

- Descubrir las diversas isotopías de distinto nivel contenidas en las obras

- Descubrir alotopías y encontrarles algún sentido dentro de la obra.

- Identificar diversos tópicos y completarlos con sus correspondientes comentarios.

....

Lógicamente, cabe pensar que si estos múltiples procedimientos potenciadores del análisis de las obras de arte se asimilan a cierto nivel, no sólo los escolares los sabrán usar ante obras de arte novedosas, sino que podrán utilizarlos como *herramientas mentales auxiliares*⁵⁷, potenciadoras de la riqueza de los contenidos vertidos en sus propias obras.

3. 7. UNA PRIORIDAD BÁSICA: LOS JUEGOS FIGURALMENTE ESQUEMÁTICOS

Evidentemente, el panorama de los *juegos de arte* es inabarcable. Son tantos y tan diversos que no tiene ningún sentido el pensar que pueda alguien intentar meterlos todos ellos en el curriculum.

Naturalmente hay que optar; decantarse por unos en detrimento de otros.

⁵⁷ Recuérdense el concepto de *herramienta* en VYGOTSKY y su importancia en cuanto útiles al servicio del quehacer mental (ver cap. III, ap. 5. 2.).

En parte, tras lo expuesto ya tenemos algún criterio de selección. **Interesan sobre todo los juegos de los artistas cumbre.** Pero ello comporta algunas dificultades insalvables.

En nuestra cultura, muchos de los artistas estelares estuvieron adscritos al enfoque naturalista. Enfoque que, como es sabido, conlleva muchos problemas para los escolares.

Cuando en razón del curso seguido por el desarrollo de la expresión figural, los niños convierten el enfoque realista en su ideal plástico, se hunden de inmediato en una crisis de difícil salida. Las exigencias de éste enfoque son de tal envergadura que para la mayoría el fracaso está más que asegurado. Sólo los extremadamente luchadores e interesados suelen conservar su afición configuradora. Los más, huyen de tan desmesuradas exigencias.

Esto significa que **en nuestra propuesta el enfoque naturalista quedará relegado a un segundo plano.** Un segundo plano sólo plenamente asumible por alumnos que hayan alcanzado un notable desarrollo en sus capacidades miméticas.

Lo cual no implica que los escolares de los primeros y segundos niveles del sistema educativo no puedan, y deban, tener contacto con obras de esta naturaleza. Antes al contrario, deben experimentarlas como obras de alto interés artístico.

Pero ello deberá hacerse un tanto al margen de nuestro modelo que sabemos pone especial énfasis en la dimensión productiva.

Por consiguiente, en los primeros niveles educativos los *juegos de arte jugados* por los escolares serán, en su aspecto figural, **de tipo esquemático.** Cosa que facilitará, naturalmente, que tengan éxito con ellos, pues se expresan espontáneamente de esta manera.

Además, tal como explicamos en el libro *El desarrollo de la expresión gráfica* (JOVÉ (1984)), bastantes de las unidades figurales y de las estrategias configuradoras usadas por los artistas figuralmente esquemáticos, coinciden con las espontáneamente empleadas por los niños (ver cap. III, ap. 5. 4. 6. 2.). Por tanto, muchos de los *juegos de arte* que puedan ser llevados al aula, podrán ser analizados y comprendidos por éstos, en su dimensión figural básica, sin excesivas dificultades. Y, obviamente, las exigencias derivadas de la intención de dibujar a partir de ellos, tampoco deberá plantearles desafíos insalvables.

Tal como muestran WILSON, HURWITZ y WILSON (1987)⁵⁸, incluso niños de cinco y seis años pueden realizar dibujos de simple formato, inspirados en obras de artistas de alto nivel. E igualmente pueden realizar dibujos parecidos a algunos de los que pueblan las cavernas prehistóricas, o de bastantes de los que fueron realizados en el seno de numerosas culturas "primitivas", ajenas a nuestro mundo occidental.

La simple rememoración, o revisionado, de la colección de obras presentadas en las postrimerías del cap. I (dibujos de artistas *primitivos* y dibujos de KLEE)⁵⁹, deja entrever que este planteamiento es asumible, pues la gran mayoría de ellas plantean escasas dificultades ejecutivas.

En realidad, el problema fundamental de los *juegos de arte* de tipo esquemático no estriba tanto en el proceso de ejecución figural como en los procesos cognitivos, discursivos y vivenciales implicados.

Esta es la razón por la cual hay que ser prudentes a la hora de introducir en el aula los *juegos de arte*. No es simple cuestión de coser y cantar. Antes al contrario, hay que tener clara conciencia de que, decantarse por hacerlo, exige preparar muy bien las sesiones, y, evidentemente, **seleccionar los juegos en función de las posibilidades de los escolares**. En seguida retomaremos esta cuestión.

Por otro lado, **la opción de centrarnos en los juegos de tipo esquemático, tiene otras ventajas dignas de ser remarcadas. Una de ellas estriba en la economía temporal que implican. Y, también, en la facilidad operacional que los caracteriza.**

Las obras pueden ser realizadas en breves espacios de tiempo. Y la indagación de posibles variaciones a introducir en los *juegos* es mucho más factible.

Además, el abrir los *juegos* a temas de hondo calado puede ser realizado sin excesivas demandas de sofisticación configuradora. La simplicidad del enfoque esquemático puede correlacionar perfectamente con la hondura y trascendencia de los contenidos y vivencias expresadas. KLEE, tal como vimos en el primer capítulo, o MIRÓ, pongamos por caso, son un buen ejemplo de esta posibilidad.

Con unos pocos trazos a veces incluso se puede dar vida a lo instalado más allá de lo vivido en concreto. A lo que apunta al reino de

⁵⁸ Ver cap. IV, ap. 3. 2. 4.

⁵⁹ Var cap. I, aps. 7. 1. y 7. 4. 2.

los significados más profundos y escurridizos⁶⁰. E, incluso, a lo indecible⁶¹.

3. 8. NIVELES EVOLUTIVOS Y COMPLEJIDAD DE LOS JUEGOS

El dibujo esquemático va a facilitar, pues, que los escolares puedan entrar sin excesivos problemas en el mundo de los *juegos de arte*. Pero, a tenor de lo dicho líneas atrás, **no todos los *juegos de arte* son apropiados a cualquier edad. En función de los niveles de desarrollo, deberán elegirse unos u otros *juegos*.**

Sin embargo, la prudencia no debe convertirse en falta de ambición. El hecho de que ciertas obras especialmente complejas inviten a que se las deseche no debe conducirnos, sin más, a hacer tal cosa.

Ciertas obra esquemáticas de orden complejo, que implican el entrecruzamiento de diversos *juegos* de base, pueden dar pie a que los alumnos aborden simplemente alguno de los *juegos* parciales que les sean asequibles.

Pongamos por caso, el *Guernica* de PICASSO⁶². Es una obra evidentemente compleja. Tan compleja que su análisis puede requerir todo un libro (véase, por ejemplo, *El Guernica* de ARNHEIM (1962)).

Como acreditan los numerosos ensayos preliminares realizados por PICASSO antes de comenzar la tela definitiva, éste necesitó desplegar previamente varios *juegos* exploratorios. Algunos de los cuales entraron a formar parte del entramado de *juegos* que generaron la obra final que todos admiramos.

Pues bien, **trabajar sobre el *Guernica*, puede significar, entre otras cosas, trabajar sobre alguno de los *juegos* inscritos en él, o que en calidad de preliminares contribuyeron a su gestación (ver cap. VII, actividades 24, 25, ..., 29).**

Esta política puede facilitar el que ciertas obras complejas puedan ser fuente de actividades configurativas a edades relativamente bajas. Con lo cual se gana en dos frentes: en el cultural y en el productivo, pues mientras los niños perfeccionan sus capacidades y destreza expre-

⁶⁰ Ver cap. I, ap. 5. 3.

⁶¹ Idem, y también, ap. 7. 4. 1.

⁶² Ver cap. I, ap. 5. 3.

sivas a través del *juego* desplegado, se familiarizan con obras de alto copete que, más adelante, podrán desempeñar el papel de núcleos referenciales básicos de su cultura artística.

Por otra parte, para conseguir el ajuste entre *juegos* y niveles de desarrollo, **cabe siempre la posibilidad de simplificar los *juegos* abordados a fin de conseguir que puedan ser jugados sin excesivos problemas por los escolares.**

Y también cabe la posibilidad de realizar actividades auxiliares que puedan contribuir a que, tras ellas, los *juegos* abordados sean más asequibles a los escolares (ver, por ejemplo, cap. VII, act. nº 19 y fig. 115). Dicho en otros términos, con la mediación de actividades auxiliares específicas, las destrezas ejecutivas y los procesos mentales implicados en los *juegos* pueden ser alcanzados.

Naturalmente, ya sea a través de la estrategia de tratar únicamente algunos de los *juegos* parciales integrantes de una obra compleja, ya sea a través de la estrategia de proponer a los escolares *juegos* simplificados, ya sea a través de la estrategia de realizar actividades preliminares facilitadoras de la asimilación de los *juegos*, el ajuste entre niveles evolutivos y *juegos* abordados en el aula requerirá en muchos casos del desarrollo previo de las pertinentes exploraciones o investigaciones.

Por otra parte, puede encontrarse otra vía de ajuste de índole más generalista, acudiendo a propuestas, como, por ejemplo, las de PARSONS (1987) y GARDNER (1990)⁶³, relativas al curso seguido por el desarrollo de las capacidades implicadas en la comprensión de obras de arte. De todas maneras, a nuestro parecer esta vía es peligrosa pues, el hecho de que los distintos niveles evolutivos fijen, *a priori*, el potencial de rendimiento de los escolares, puede contribuir a diseñar actividades de aprendizaje no especialmente potenciadoras.

⁶³ Ver cap. I, ap. 3. 2. 3.

3. 9. JUEGOS DE ARTE DE ÍNDOLE EDUCATIVA

La cuestión de la selección y ajuste de los *juegos* a introducir en las aulas nos conduce a otro aspecto relevante. No debe olvidarse que el **modelo tiene una orientación educativa**. No se trata simplemente de aprender *juegos de arte*. **Se trata de desarrollar el potencial expresivo, de educar la sensibilidad, de enriquecer las capacidades analíticas, de mejorar el dominio de las destrezas configuradoras, de introducir a los escolares en el mundo del arte culto**. Por consiguiente, conviene establecer cierta distancia entre lo que sean los *juegos de arte* desenvueltos por los artistas y los *juegos de arte* de tipo educativo desarrollados en las aulas. Éstos se basan en aquellos, pero no tienen porque ser necesariamente idénticos. En aras a la función educativa pueden ser reorientados o modificados.

Así, por ejemplo, el tiempo invertido en muchos de ellos será, necesariamente distinto. Mientras un artista puede dilatar casi sin límite el tiempo dedicado al despliegue de un *juego* generador de una obra, los escolares sufrirán inevitablemente la presión de la escasez de tiempo.

Y por descontado, la índole de los procesos mentales implicados en el *juego*, en muchos casos deberá ser forzosamente distinto al propio de los artistas, pues no en balde los niveles de desarrollo y los bagajes experienciales y culturales de éstos suponen, para los escolares, una insalvable distancia.

Además, el desarrollo de los *juegos* puede ser afectado por el hecho de que a veces convenga intercalar actividades de tipo educativo.

Con ocasión, por ejemplo, de estar los alumnos analizando los intrínquilis de un *juego*, a partir, supongamos, del análisis de cierta obra de determinado artista, el profesor puede que considere de interés introducir un paréntesis dedicado a enriquecer el análisis mediante la presentación de otras obras del mismo autor (o de otros), que por semejanza, parentesco o contraste puedan ayudar a mejorar la comprensión del *juego* y sus posibles derivaciones o alternativas. O puede que intervenga con alguna sugerencia para que tengan en cuenta alguna influencia recibida por el artista que ellos desconocen y es determinante a la hora de entender la naturaleza del *juego*.

Y en otro caso, puede que el profesor haga la vista gorda ante el tratamiento dado a los significados de determinados *juegos*, que apuntan hacia alturas inaccesibles al nivel de desarrollo de los alumnos.

De todas maneras, a pesar de las mutaciones que puedan experimentar los *juegos de arte* al pasar a la categoría de *juegos educativos*, cierto grado de fidelidad a ellos debe ser, por lo menos en un primer momento, siempre un valor supremo.

Pero esta fidelidad conlleva un peliagudo problema: con suma frecuencia no resulta fácil el desentrañar la naturaleza exacta de los *juegos de arte* desplegados con ocasión de realizar ciertas obras. Los artistas no suelen ser muy explícitos a la hora de explicar los procesos involucrados⁶⁴. Y aunque quisiesen, en muchos casos tampoco podrían esclarecerlos, pues una cosa es desplegarlos y otra es tener nítida conciencia de su naturaleza.

Esto significa que con frecuencia algunos aspectos de los *juegos* deberán ser definidos desde interpretaciones hipotéticas acerca de los procesos desplegados por los artistas al realizar la obra u obras en cuestión.

Estamos pues, como decíamos, ante un grueso problema del modelo. ¿Pero qué hacer para aligerar el peligro de caer en versiones poco fidedignas?

Quizás lo mejor sea adoptar una postura pragmática: validar en la práctica el *juego educativo* a través de los resultados. E ir introduciendo en él mejoras progresivas a fin de conseguir obras que tengan un notable "aire de familia"⁶⁵ con las obtenidas por el artista a través de su particular *juego configurativo*.

Consecuentemente, los *juegos de arte* de tipo educativo deben permanecer abiertos a su posible, y con frecuencia necesaria, revisión.

Pero una vez conseguidos *juegos educativos* capaces de generar obras que tengan un claro "aire de familia" con las obtenidas en primera instancia con los *juegos de arte*, aquellos -recuérdese lo dicho

⁶⁴ No obstante, cuando los artistas hablan de su obra suelen dar preciosas informaciones sobre los procesos mentales y las estrategias de producción que usan. Así, por ejemplo, en CHIPP (1968) pueden encontrarse numerosas referencias a los modos de producción de un buen puñado de artistas contemporáneos.

⁶⁵ Expresión que, como recordará el lector, nos remite al marco teórico definido por WITTGENSTEIN (ver cap. I, ap. 3.3.2.).

en el apartado 3. 4., dedicado a los procesos constructivos y reconstructivos-, al ser utilizados en las aulas, pueden, **además de ser usados bajo el signo de la fidelidad, ser utilizados bajo el estandarte de la flexibilidad.** Pues, como apuntan a mejorar las capacidades expresivas de los escolares, es del todo conveniente que su uso digamos *fidedigno* (es decir, orientado a obtener obras altamente semejantes a las de los artistas), vaya acompañado de su uso divergente y personalizado. Cosa que implica que los escolares puedan introducir en los *juegos educativos* modificaciones de mayor o menor calado. E, incluso, que puedan hacer algo sumamente frecuente entre los artistas: entrecruzar, fundir o encadenar diversos *juegos*.

De ese modo, se hace evidente que **de los juegos pueden surgir, no sólo variantes de ellos, sino, incluso, nuevos juegos.**

Quede pues claro: los *juegos educativos* apuntan tanto a la fidelidad como a la infidelidad, a la semejanza como a la *desemejanza*. En un momento interesará la máxima proximidad al quehacer de artistas particulares, y en otro interesará que **los alumnos descubran (de manera autónoma o guiada) nuevas posibilidades expresivas.**

Pero además, entre ambas posibilidades cabe intercalar otra de especial interés formativo. La fidelidad puede estar acompañada por signos diferenciadores que la alejen de la copia despersonalizada. De la misma manera que los artistas cuando copian, imitan o se inspiran en las obras de otro artistas, intentan con frecuencia conferir a sus obras cierto sello personal⁶⁶, los alumnos pueden hacer lo mismo con los *juegos educativos*: **jugarlos con notable fidelidad sin renunciar a algunos toques que personalicen las obras obtenidas.**

En el aula, pues, también deben existir momentos destinados a la **fidelidad personalizada.**

Por otro lado, la conversión de los *juegos de arte* en *juegos educativos* debe conllevar a veces el que las actividades didácticas puedan desviarse por unos momentos de su centración en los modos de producción inherentes al *juego*, pues esos modos, sin ayudas previas, pudieran ser inaccesibles a los escolares. Es por ello que, ocasionalmente, un *juego educativo* puede demandar, tal como explicamos

⁶⁶Sobre este particular no estará de más recordar el apartado dedicado en el cap. I a la mimesis (ap. 1). En él subrayamos como existen muy diversas versiones de la mimesis. Y también destacamos que las figuras cumbresiempre encuentran la suya.

en el apartado anterior, la introducción de actividades específicamente encaminadas a hacer asequibles los modos de producción propios del *juego*.

3. 10. LA VÍA DEL DESCUBRIMIENTO

Hasta ahora hemos insistido en la dependencia de las actividades educativas de las propias actividades de los artistas. Estos marcaban la pauta. La escuela aprovechaba su modo de trabajar para determinar el suyo. Para establecer los *juegos educativos* a desenvolver en la escuela, partíamos de los *juegos de arte* desarrollados por los artistas.

Esta dependencia podría conducir a una metodología didáctica de tipo explicacionista y demostrativa: explicar la naturaleza del *juego* (con ayuda o sin ayuda de obras ejemplares), ilustrar la manera de jugarlo (con ayuda normalmente de algunas obras ilustrativas), y conducir luego a los escolares a realizarlo de manera fiel.

Pero además de esta, existe otra posibilidad de sumo interés. Por más que el profesor conozca de antemano la naturaleza de los *juegos educativos* que se propone introducir en el quehacer del aula, puede optar por la vía didáctica del descubrimiento: **invitar a los escolares a descubrir, de manera autónoma o guiada, los modos de producción que se reflejan en las obras de ciertos artistas.**

Vía análoga, por cierto, a la usada con frecuencia por los propios artistas, pues no es raro que éstos acudan a las obras de arte de otros artistas con ánimo de descubrir los intrínquilis de su realización. Cosa que pueden luego aprovechar en beneficio de sus propias obras.

En definitiva, el análisis en el aula de determinadas obras, seleccionadas previamente para la ocasión, pueden dar pie al diseño de *juegos educativos* próximos a los *juegos de arte* que generaron a aquellas. Y luego pueden guiar la realización de obras inspiradas en las analizadas.

Esta vía del descubrimiento casa perfectamente con el enfoque metodológico expuesto en el apartado anterior. En éste, los escolares debían descubrir como determinados *juegos* podían ser *flexionados* a fin de abrir el abanico expresivo a nuevas posibilidades. Ahora se trata

de descubrir los *juegos* de base que luego, en una segunda fase, pueden ser *flexionados* creativamente.

De todas maneras, este énfasis en la vía del descubrimiento (autónomo o guiado) no debe interpretarse como la abolición de la vía **explicacionista y demostrativa**. Vías que en nuestro modelo pueden tener, como luego se verá, un papel relevante.

3. 11. JUEGOS DE ARTE, JUEGOS EDUCATIVOS Y MODOS DE PRODUCCIÓN

Sabemos que los *juegos de arte* desplegados por los artistas son a veces bastante escurridizos. Entre el propósito de conocerlos de manera minuciosa y fidedigna y la consecución de dicho objetivo media una considerable distancia, que a veces resulta insalvable. Pero vimos que esto no era un obstáculo de tal envergadura que nos condujese hacia el abandono de nuestro enfoque didáctico. Podíamos optar por diseñar *juegos educativos* inspirados en aquellos escurridizos *juegos* de los que a veces sólo conocemos el pellejo.

Pero algo hace falta conocer para poder dar el salto.

Este algo lo concretaremos en lo que denominamos **modos de producción**.

Cuando se describe la naturaleza de un particular *juego de arte* resulta inevitable que se explique algún proceso particular inscrito en el *juego*. Puede que el *juego* se *juegue* con determinado tipo de **unidades figurales de base**. Puede que estas unidades se combinen según determinada **estrategia constructiva**. Puede que en el *juego* se usen **significados simbólicos** que sobrevuelen sobre los significados inmediatos. Puede que el *juego* exija que el *jugador* se autoinduzca **representaciones mentales o vivencias emocionales** particulares.

Es decir, que los *juegos* son desglosados en componentes **procedimentales**. A los que nosotros proponemos etiquetar con la expresión: **modos de producción**.

Un *juego* exige, pues, la **articulación de diversos modos**. Y el modo como todos ellos se articulan caracteriza la **identidad del juego**.

Por consiguiente, los modos de producción pueden desempeñar en nuestro modelo didáctico un papel especialmente relevante. Pueden ser la piedra angular del sistema.

Y, por lo que acabamos de ver, pueden servir de puente entre los auténticos *juegos* desarrollados por los artistas y los *juegos educativos* en los que se verán involucrados los escolares.

Pero, además, los modos de producción pueden ejercer también otra función puente: la que media entre los *juegos educativos* definidos por los educadores y los *juegos* realmente *jugados* por los escolares.

Para entender lo que queremos decir con esta segunda función puente, conviene que subrayemos que entre los *juegos educativos* definidos por los profesores y los *juegos* desplegados en último término por los escolares puede mediar una considerable, y a veces positiva, distancia⁶⁷.

Líneas atrás dijimos que los *juegos* debían ser interiorizados por los escolares, y que, en último término, debían ser *jugados* por estos de tal manera que no cupiera duda de que habían experimentado algunas transformaciones personalizadoras.

En esto está el meollo de la cuestión. Los modos de producción que los alumnos han asimilado a través de los *juegos educativos* deben ser manejados y articulados de manera personal. Además, deben imbricarse de tal manera que su despliegue fluido merezca el calificativo de *juego artístico*.

En síntesis, los *juegos de arte* de los artistas dan pie al descubrimiento de modos de producción inscritos en ellos. Estos modos facilitan el diseño de *juegos educativos* inspirados en aquellos *juegos* de base. Y estos mismos modos son la base de los *juegos* finalmente *jugados con autonomía* por cada uno de los escolares.

Sin duda, pues, los modos de producción desempeñan en nuestro modelo un papel especialmente relevante.

⁶⁷ De todas maneras conviene mantener esta distancia bajo cierto control a fin de que las obras producidas a través de los *juegos de arte* de tipo educativo tengan un marcado "aire de familia" con las obras de arte que les sirven de sustento. (Recuérdense a ese respecto los planteamientos de WITTGENSTEIN sobre la naturaleza de los *juegos* y sus variadas maneras de poder ser activados, generando variantes emparentadas a través de cierto "aire de familia").

3. 12. ETIQUETAJE DEL MODELO

Los modos de producción ocupan un lugar tan medular en nuestro modelo que al buscar para él un nombre identificador no pudimos sino atender a su llamada.

¿Cuál va a ser su etiquetado?

Dudamos. Buscamos unas siglas significativas. Por una parte pensamos que debería aparecer reflejado en ellas el concepto de modos de producción. Por otra, el concepto de *juegos de arte* también tenía una elevada valencia.

Finalmente, tras varios ensayos combinatorios, nos decantamos por las siglas MOPRART.

Éste va a ser su etiquetaje. A partir de ahora nos referiremos a él como **modelo MOPRART. Un modelo centrado en los modos (MO) de producción (PR) de tipo artístico (ART).**

Naturalmente, como todo etiquetaje subraya ciertos aspectos y olvida otros. Pero hay que optar. No son funcionales las siglas demasiado largas. Lamentándolo mucho los *juegos de arte* no aparecen reflejados. Sin embargo, como sabemos que los modos a los que se refieren MOPRART están inscritos en *juegos de arte*, esta ausencia es un mal menor.

Aunque sea de manera implícita, los *juegos* están presentes.

3. 13. IMPORTANCIA DE LAS CARPETAS PERSONALES Y DE GRUPO

Cuando establecimos el perfil básico del modelo, dejamos bien claro que las carpetas personales de los alumnos iban a ocupar un lugar preeminente.

La idea de concederles tanta relevancia nos fue inspirada por el Arts PROPEL de GARDNER⁶⁸.

Ahora bien, nuestra concepción sobre su naturaleza y función es algo distinta a la de este modelo.

⁶⁸ Ver cap. II, ap. 3. 2. 3..

Nuestras carpetas funden en un todo los "proyectos de ámbito" y las carpetas del Arts PROPEL.

Esto significa que en ellas caben tanto las propias producciones artísticas de los escolares, acompañadas por los apuntes, esbozos, probaturas que les sirvieron de apoyo, como los documentos de tipo conceptual-teórico que fueron utilizados en el aula en relación a estas obras.

Pero aun más, también caben en ellas documentos relativos a lecturas, análisis de obras, reflexiones autocríticas, autoevaluaciones, ..., y otros documentos que pudieran formar parte de la memoria de todo lo sustantivo vivido a lo largo de las actividades educativas.

Todo lo cual significa que las carpetas equivalen a memorias de las actividades, conocimientos y experiencias desarrolladas.

Además, las carpetas pueden desempeñar un importante papel a la hora de aventurarse los alumnos a producir obras personales. BRAQUE, en *Observaciones sobre el método*, tras explicar que tenía la costumbre de elaborar un cuaderno auxiliar de su producción, explica lo siguiente: (en él) "dibujó toda clase de cosas y conservo así todo lo que me pasa por la cabeza" Y añade: "Y sabía que todo eso me era de utilidad. Hay momentos en que se tiene el deseo de pintar, pero no se sabe el qué. No sé por qué es así, pero a veces uno se siente vacío. Tengo un gran deseo de trabajar, y entonces mi cuaderno me sirve como el libro de cocina cuando tengo hambre. Lo abro, y el más ínfimo de los dibujos me ofrece material para trabajar"⁶⁹. Pues, del mismo modo que BRAQUE sacaba provecho de las anotaciones de su cuaderno, los alumnos pueden utilizar sus carpetas de trabajo para producir obras personales. De vez en cuando, pueden consultarla, a fin de encontrar fuentes de inspiración para sus obras personales.

Por otro lado, junto a las carpetas personales, cabe la posibilidad de que en determinados casos, en los que los alumnos desplieguen sus actividades en equipo, las carpetas-memoria puedan ser elaboradas por cada equipo. E incluso pueden plasmar el quehacer de toda una clase.

En cualquier caso, la función de las carpetas es crucial. Bien orientadas deben convertirse en un instrumento básico de la forma-

⁶⁹ Citado por Dora VILLIER, "Braque, la peinture et nous", en *Cahiers d'Art*, París, XXIX, 1 (octubre de 1954), pp. 13-24.

ción. Un instrumento que puede ayudar a que las actividades sean desplegadas con más rigor.

Y, a su vez, **deben convertirse en un sólido aliado de la toma de conciencia de los procesos educativos vividos:** experiencias, problemas, tentativas, vivencias, exploraciones, pequeños y grandes logros, caminos fallidos, etc.

Pueden también servir de apoyo y sostén del propio conocimiento construido. Y, evidentemente, pueden ayudar al alumno a encontrar sus propias vías de expresión.

Por otro lado, **las carpetas deben ser un estupendo aliado del desarrollo de proyectos de trabajo** en los que se vean involucrados los alumnos. Pero, naturalmente, ello puede ser así, si esta modalidad de trabajo es promovida en el aula por los profesores.

Además, **las carpetas pueden facilitar la tarea evaluadora.** Sobre todo en lo referido a la evaluación formativa -que tanto puede beneficiar a los alumnos- y a la evaluación de las actividades educativas desplegadas -que tanto puede ayudar a mejorar la manera de implementar el modelo MOPRART.

3. 14. EL AULA COMO FORO DE NEGOCIACIONES

Muchas de las actividades desplegadas en el aula pueden estar sujetas a procesos abiertos de elaboración discursiva y dialéctica. ¿Qué proyecto poner en marcha?; ¿hacia dónde encaminarlo?; ¿cómo estructurarlo? ¿Cuáles son los rasgos más destacables de una obra?; ¿cuál es su significado aparente?; ¿cuál el significado profundo? ¿Cuál es la naturaleza del *juego de arte* desplegado por el artista?; ¿qué modos de producción forman parte del *juego*?; ¿cómo se entrelazan estos modos entre sí?; ¿qué vínculos cabe establecer entre los *juegos* y el personal mundo creado por el artista? ¿Qué problemas estéticos básicos de los inherentes al *juego* deben ser considerados prioritarios? ¿Qué documentos formarán parte de las carpetas?; ¿cual será la estructura de éstas?; ¿cuáles son las prioridades a subrayar en ellas? Etc.

Un sinfín de negociaciones a desplegar. Negociaciones a nivel de toda la clase, negociaciones entre los miembros de los equipos de

trabajo, negociaciones con el profesor, negociaciones de cada alumno consigo mismo.

Y mientras se despliegan todas ellas, se construye el conocimiento y se pulen y adquieren destrezas funcionales⁷⁰. Y, por descontado, los alumnos aprenden con ellas a ser razonables y miembros dialógicos de una colectividad en desarrollo.

Es decir, lo dialógico como aliado fundamental de los procesos constructivos.

El meollo de un modo de hacer escuela.

Un rasgo definitorio de una cultura escolar de tipo constructivista.

Pero, más allá de la negociaciones orientadas a la construcción de conocimientos y al aprendizaje de destreza expresivas, conviene tener en cuenta que también tienen cabida en el aula **otro tipo de negociaciones: las encaminadas a orientar la marcha de las propias sesiones de trabajo.**

Como defiende EISNER⁷¹, los escolares deben participar en la toma de ciertas decisiones relativas al programa de enseñanza. Pueden participar, en nuestro caso en la selección de los proyectos globales a desarrollar. Pueden igualmente participar en la toma de decisiones sobre qué *juegos* van a inscribirse en los proyectos. Y, cómo no, pueden y deben participar en la evaluación e la marcha de las clases.

3. 15. CUATRO PUNTOS RELEVANTES: OBJETIVOS EXPRESIVOS, TRABAJO EN PROFUNDIDAD, DESARROLLO DE PROYECTOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA

El modelo MOPRART promueve que los estudiantes se vean involucrados en la realización de proyectos reacios a la precipitación y a la superficialidad. Se alinea, por tanto, con las propuestas de BETTEL y MATTEL (1961) y de EISNER (1972), citadas en el capítulo anterior⁷². **Se opta por el trabajo intensivo y se rechaza el enfoque extensivo.**

⁷⁰ Obsérvese que todas estas negociaciones, que conducen a la construcción de conocimientos y a la adquisición de destrezas, conllevan que los progresos de los niños se consiguena través de procesos microgenésicos (WERTSCH, 1985, 1991).

⁷¹ Ver cap. II, ap. 3. 2. 2.

⁷² Idem.

Los proyectos deben ser desplegados con la calma e intensidad necesaria para que las capacidades involucradas en las tareas puedan realmente desarrollarse.

A tal fin, es de especial importancia que los **objetivos** que presidan los proyectos sean, básicamente, **de tipo expresivo** (EISNER, 1972, COLL, 1987), pues potencian, precisamente, que los alumnos prosigan su propia andadura con el ritmo demandado por los procesos de asimilación en profundidad y por los procesos de producción personalizada.

En consecuencia, los procesos elaborativos de uno y otro tipo, presididos por objetivos de índole expresiva, deben erigirse en uno de los ejes básicos del modelo.

Ahora bien, esta toma de postura conlleva otra de especial relevancia y que atañe al sistema de evaluación. Éste, sintonizando con las propuestas de la Reforma Educativa, concederá un lugar destacado a la **evaluación formativa**. Es decir, a la evaluación que, mientras se despliegan los proyectos de trabajo, supervisa y orienta las actividades para que el desarrollo de las capacidades prosiga su curso sin prisas, pero, también, sin pausas.

De todas maneras, el que el modelo destaque el papel que debe desempeñar la evaluación formativa no debe significar en ningún caso que sean marginadas otras modalidades de evaluación de reconocido valor (piénsese, por ejemplo, en la evaluación inicial y final y en la evaluación externa (por comparación con otros grupos de alumnos y otros modelos didácticos de intervención). Y, cómo no, la evaluación dimanante de los propios escolares.

3. 16. PROCESOS ELABORATIVOS DE LARGO RECORRIDO

Hemos insistido en la importancia de los minuciosos procesos elaborativos que conducen a la construcción, "aquí y ahora", diríamos, de conocimientos y destrezas.

Pero al lado de este enfoque micrométrico hay que colocar otro de mayor envergadura temporal.

La mente se forma tanto a través de procesos que se encarnan en un lapso concreto y puntual de tiempo como en procesos que se van desplegando y entrelazando a lo largo de dilatados espacios de tiempo.

Se construye sobre lo vivido en el instante previo, pero se construye también sobre lo construido en momentos mucho más lejanos.

Pensando en nuestro modelo, cabe pensar que **se puede trabajar alrededor de los juegos de cierto artista a lo largo de diversos cursos.** El conocimiento de MIRÓ, PICASSO o KLEE puede comenzar, de una manera muy elemental, en el nivel de preescolar. Y puede proseguir luego a lo largo de la escolaridad, hasta que estos artistas se hayan convertido en auténticos compañeros de viaje de la iniciación al mundo del arte.

De esta manera, tras trabajar los escolares durante un curso sobre *juegos* y modos productivos de tipo muy simple, puede subirse el listón de exigencia al curso siguiente. Y así sucesivamente.

Pero no es del todo necesario que los *juegos* abordados queden escalonados según su nivel de simplicidad formal y de contenido, pues un mismo *juego* puede ser abordado a distintos niveles de dificultad.

Sobre este particular no estará de más que recordemos la distinción que establecimos entre *juegos de arte* y *juegos educativos*. Éstos nacen de aquellos, pero pueden ser marcadamente distintos. Pueden seleccionarse algunos de los modos de producción integrantes de un *juego*, dejando los restantes a la espera de otra ocasión. Y cada uno de los modos puede ser desplegado a distintos niveles de dificultad. Además, el nivel de exigencia en cuanto a la articulación en el seno de los *juegos educativos* de los diversos modos constituyentes también puede variar.

Todo lo cual nos facilita el salto de la escala micrométrica de los procesos constructivos anclados en un momento particular, a la escala macrométrica de los procesos encadenados a lo largo de amplios lapsos de tiempo.

Ciertos juegos pueden, pues, dar juego durante diversos cursos.

En último término, cabe esperar que los escolares que hayan convivido de manera reiterada con los *juegos* de determinados artistas, y los hayan anclado en los particulares mundos artísticos de éstos, alcanzarán a tener una buena introducción a lo que significa el arte y los modos de producción a través de los cuales éste se manifiesta.

Dicho en otros términos, MIRÓ, KLEE, PICASSO, o cualquier otro artista que se haya expresados según *juegos* esquemáticos, puede estar

tan inscrito en la estructura cognitiva -acuérdense de los planteamientos de AUSUBEL⁷³- que los escolares podrán cosiderarlos, tal como decíamos líneas atrás, compañeros entrañables. Y máxime cuando en razón del diseño del modelo MOPRART, los modos personales de expresión propios de estos artistas-compañeros, contribuyen a potenciar las personales capacidades expresivas de los alumnos.

Además, el hecho de andar conviviendo con diversos códigos expresivos puede contribuir al desarrollo de las capacidades metacognitivas de los alumnos⁷⁴. Cosa que, de darse, contribuirá al enriquecimiento y diversificación del propio repertorio expresivo, pues tal como vimos en el capítulo dedicado a la psicología, este tipo de conocimiento permite extraer de un *juego* de base muy diversas posibilidades expresivas⁷⁵.

Por otra parte, los sucesivos reencuentros con los artistas-compañeros de viaje, permite que modelos pedagógicos como los defendidos por MERRILL y REIGELUTH, recuérdese su teoría de la elaboración⁷⁶, puedan ser usados en el seno del modelo MOPRART.

De esta manera, el mundo y los *juegos* de MIRÓ, KLEE, PICASSO, ..., pueden quedar vinculados a diversos epitomes. Inicialmente, alguno de sumamente simple y generalista. Luego, los restantes, cada vez más complejos y estructurados.

Y, desde ellos, puede orientarse la toma de decisiones sobre qué actividades educativas desarrollar.

Otro aspecto a tener en cuenta al trabajar sobre autores y *juegos* a lo largo de diversos cursos es el relativo al acceso a los corpus teórico-formales del arte. GARDNER, como se recordará (ver cap. II, ap. 3. 2. 3.), al estudiar el desarrollo de la expresividad de índole artística

⁷³ Ver AUSUBEL (1968, 1973).

⁷⁴ Especialmente si se introducen actividades específicas de contrastación entre tales códigos, encaminadas precisamente a tomar conciencia de las alternativas procedimentales que implican. Naturalmente, también pueden contribuir a la mejora de las capacidades metacognitivas el trabajo orientado a contrastar los modos de producción propios de un amplio repertorio de *juegos* y el verse implicados los alumnos en tareas de diversificación de los *juegos*, centradas en la introducción de modificaciones en los modos de producción implicados.

⁷⁵ Ver en el capítulo dedicado a la psicología el ap. 6 en el que se aborda la conexión entre *juegos de arte*, conocimiento metacognitivo, diversificación de los *juegos* y desarrollo de series.

Sobre diversificación y personalización de la expresividad a partir de determinados *juegos*, ver también el ap. 5. 4. 3.

⁷⁶ Ver cap. II, ap. 3. 3. 1.

identificaba diferentes periodos evolutivos (intuitivo, simbólico, notacional y formal), que iban aproximando a los escolares al mundo conceptualista y teorizante del arte. Pues bien, nuestro modelo puede facilitar esta evolución a través del aprendizaje del pertinente repertorio de *juegos de arte*.

Una vez los escolares sepan *jugar* con muy diversos *juegos de arte*, y en cuanto hayan alcanzado la posibilidad de analizarlos y contrastarlos desde una perspectiva teorizante, los contenidos lectivos podrán ser conectados a los corpus disciplinares propios de la estética, de la teoría del arte, de la crítica de arte y de la historia del arte⁷⁷. Cosa que, a nuestro parecer, no debe conllevar en ningún caso la marginación de los *juegos de arte*, pues éstos deben seguir siendo el pilar fundamental sobre el que se asientan las redes conceptuales y los sistemas teóricos extraídos de aquellas disciplinas.

De los *juegos* deben emerger los contenidos teóricos. Pero éstos deben mantenerse siempre como referentes del análisis, del disfrute y de la producción de arte, no vaya a ser que alcanzado el nivel teorizante, los entramados conceptuales giren sobre sí mismos desvinculándose de las dimensiones contemplativa, productiva y vivencial.

3. 17. UNA CULTURA CONSTRUCTIVISTA QUE ULTRAPASE LOS LINDES DEL COGNITIVISMO

Es del todo evidente que nuestro modelo tiene una clara adscripción cognitivista y constructivista. Los últimos apartados dan fe de ello.

Hemos tenido ocasión de comprobar hasta la saciedad como la dimensión cognitiva de los *juegos de arte* adquiriría en dicho modelo una especial importancia. Y lo mismo cabe decir de la dimensión constructiva.

Dimensión, por cierto, tan realzada por el modelo que podríamos decir que los procesos de construcción, tanto de las capacidades

⁷⁷ Lo cual no significa que los escolares deban navegar por los intrincados laberintos conceptuales de estas disciplinas. Simplemente decimos que de estas disciplinas pueden extraerse algunos contenidos básicos que, adecuadamente adaptados a los niveles de desarrollo de los alumnos, puedan ser de interés para su formación artística.

cognitivas como de las destrezas funcionales, se han erigido en uno de los pilares básicos del modelo.

Pero más allá de todo lo expuesto últimamente, conviene recordar que en las postrimerías del capítulo anterior confesamos nuestra adhesión al marco teórico creado por COLL con la intención de fundamentar la Reforma. Esto significa que nuestro modelo no sólo es compatible con aquel marco sino que la mayoría de los modelos de intervención educativa que en él se reflejan, pueden ser usados en el seno del modelo MOPRART.

Así, por ejemplo, **el modelo de la equilibración de PIAGET**, tan ensalzador del enorme potencial constructivista de los conflictos cognitivos⁷⁸ y del crucial papel que tiene que desempeñar la toma de conciencia de los intrínquilos de éstos, puede tener un papel más que relevante en los **procesos de negociación** de que hablábamos en uno de los apartados anteriormente desarrollados.

Y lo mismo cabe decir de las concepciones vygotskianas sobre la ZDP y sobre la construcción, mediada socialmente, del conocimiento.

Sobre este particular conviene que quede muy claro que **el modelo MOPRART guarda una especial predilección por el marco educativo definido por VYGOTSKY**, pues los profesores deben cumplir la trascendental función de ejercer de mediadores del mundo del arte. Y deben ejercerla **a través de actividades dialógicas que impliquen múltiples operaciones y negociaciones en torno a los juegos de arte**. Múltiples actividades dialógicas que partiendo de las posibilidades y conocimientos de partida de los escolares, se desenvuelvan en la denominada por VYGOTSKY ZDP⁷⁹.

Además, el marco vygotskyano puede ser aun más relevante si es ampliado a otras derivaciones teóricas complementarias como la desarrollada por WERTSCH (1991) alrededor del concepto bajtiano de "voces de la mente", pues éstas (que pueden surgir del conocimiento de las *voces* de diversos artistas (ya sean las de orden figural o de índole teórico o narrativo), y también de las *voces* asociadas a diversos géneros expresivos, una vez han sido integradas en la propia mente de los

⁷⁸ Ya sea en su versión intrapsíquica personal o en su versión sociocognitiva (DOISE (1990,1991)).

⁷⁹ Sobre los planteamientos vygotskianos y sus implicaciones para la educación artística es de especial importancia la lectura del ap. 5. 2. 1. del cap. III.

escolares, pueden ser usadas como voces auxiliares de su propia expresividad⁸⁰.

Igualmente, los modelos de intervención educativa definidos por AUSUBEL y NOVAK, así como el **modelo de la elaboración** definido por MERRILL, KELETY y WILSON (1981)⁸¹, pueden desempeñar un relevante papel, sobre todo cuando los alumnos tengan que **asimilar sistemas teórico-conceptuales relativos al arte y al mundo de los artistas**.

Basten estas indicaciones.

El modelo MOPRART es tan compatible con la Reforma que puede sacar provecho de todo el marco cultural de referencia que sustenta a ésta.

Sin embargo, el marco definido por COLL, a nuestro parecer queda cojo respecto a aspectos fundamentales de la educación de la expresividad de tipo artístico. Los aspectos no cognitivos, que tienen en el ámbito de la expresividad un papel tan relevante, alcanzan en él, comparativamente, escaso relieve.

Y por más que COLL introduzca entre los contenidos educativos a las **actitudes, valores y normas**, no logra equilibrar la predominancia en su marco teórico de los aspectos estrictamente cognitivos. Éstos se adueñan de la mayoría de las páginas del marco⁸². Aquellos, si se atiende al cuerpo teórico que los sustenta, parecen, a su lado, simples compañeros de viaje.

Lo cual no obsta para que se comente, de paso, que su importancia es inconmensurable.

Por suerte, en el ámbito del arte lo no cognitivo ocupa un lugar medular. Tuvimos ocasión de comprobarlo a lo largo de todo el primer capítulo. De la mano de READ⁸³, COLLINWOOD⁸⁴, LANGE⁸⁵, ... descubrimos que no existe arte sin emociones, afectos y sentimientos que le insuflen vida. Y, aun más, que el arte meramente conceptualista sueló conllevar "corruptelas de la mente"⁸⁶.

⁸⁰ Ver cap. III, ap. 5. 2. 2.

⁸¹ Ver cap. IV, ap. 3. 3. 1.

⁸² Ver COLL (1987).

⁸³ Ver cap I, ap.4. 2. 2.

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Ver cap. I, ap. 5. 1.

⁸⁶ Ver cap I, ap.4. 2. 2.

Consecuentemente, nuestro modelo didáctico lo tiene relativamente fácil. Como pretende introducir el auténtico arte en las aulas, la presencia de lo no cognitivo va a ser una constante.

Y el cultivo de actitudes y valores (dos de los contenidos no estrictamente cognitivos a los que se refiere la Reforma) una necesidad, pues resulta imposible penetrar en el meollo de los *juegos de arte*, y en el mundo de los artistas, sin hacer referencia a ellos.

El simple hecho de que lo alumnos tengan que vérselas con las obras de diversos artistas les confrontará a la amplia diversidad de sistemas de actitudes y valores plasmados por éstos.

Pero, además, como en el modelo MOPRART los escolares deben producir sus propias obras de arte, se verán obocados a decantarse, si deben éstas merecer este calificativo, por unas u otras actitudes y unos u otros valores.

Es decir, tal como sucede entre los artistas, tendrán que afrontar aspectos básicos de su vida emocional, motivacional y afectiva. E incluso tendrán que mirar de frente la propia imagen reflejada por el espejo de la identidad personal.

Lo cual significa que nuestro modelo didáctico puede contribuir de manera considerable a la construcción de la propia personalidad de los escolares.

3. 18. UN MODELO EXIGENTE CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tras todo lo dicho creo que no será necesario justificar en demasía que el modelo MOPRART sólo puede ser aplicado por profesores bien preparados.

Deben estarlo en relación al marco cognitivista y constructivista, deben estarlo respecto a las tradiciones constitutivas de la didáctica específica de las artes plásticas, deben estarlo, también, respecto al mundo del arte y sus *juegos*..

Consecuentemente, ningún profesor que pretenda aplicar este modelo puede caer en la ingenuidad de lanzarse a la piscina sin una concienzuda preparación previa.

Lo ideal sería que pudiese asistir a cursos de formación apropiados. Y que pudiese tener a mano la necesaria documentación para conocer con cierta profundidad el mundo artístico de un puñado de destacados artistas, así como un amplio repertorios de los *juegos de arte* desplegados por éstos, que destaquen por sus potenciales virtudes educativas.

Consecuentemente, el MOPRART demanda un paso previo: la decidida acción de algún equipo interdisciplinar de profesionales⁸⁷ que se dediquen a investigar en torno a los *juegos de arte* y el mundo de los artistas, y en torno a los procedimientos didácticos que puedan potenciar el aprovechamiento educativo de estos *juegos*.⁸⁸

Igualmente demanda que, paralelamente a estas indagaciones, se inicien cursos de formación encaminados a preparar profesores que deseen aplicar el modelo⁸⁹.

Y que algunos de estos profesores se lancen a indagar en el aula sus virtudes y potencialidades.

Todo un reto.

Todo un reto inscrito en el seno de la cultura constructivista.

Como pregona ésta, todo está en vías de construcción.

Se construye la mente, sus funciones, sus capacidades. Se construye el currículum. Se construye el diseño de los proyectos a desplegar. Se construyen las programaciones de cada día. Se construyen los particulares modos de negociación de cada aula. Etc.

Y ahora acabamos de ver que el MOPRART exige construir conocimientos preliminares para su puesta en marcha. Exige investigar, exige ensayar en el aula la puesta en acción del modelo.

Y, como factor crucial: preparar concienzudamente al profesorado. Pues sin una adecuada preparación es difícil imaginar que pueda dar vida en las aulas a los *juegos de arte*.

⁸⁷ Ver cap. VI, ap. 2.

⁸⁸ En el próximo capítulo se concretará una propuesta orientada a la constitución de este tipo de equipos interdisciplinares.

⁸⁹ Ver cap. VI, ap. 2

3. 19. LA VÍA EJEMPLAR

Pero la preparación del profesorado apunta también, según nuestro modelo, en otra dirección. Una dirección en sintonía con el PROYECTO KETTERING de EISNER. Según este proyecto (ver cap. II, ap. 3. 2. 2.), los profesores deben ser capaces de dar testimonio tanto de su capacidad vivencial ante la contemplación de obras de arte como de su capacidad productiva⁹⁰.

Siguiendo a EISNER, el profesor debe reflejar sin ambages las emociones y sentimientos que desencadenan en él las obras de los grandes artistas, pero también las emociones y sentimientos que generan en él las propias obras de los escolares. E incluso, las emociones y sentimientos generados por la propias obras, esbozos y bocetos que él mismo pueda hacer en el aula.

A tenor de este posicionamiento, los profesores deben ser capaces de ilustrar en la práctica, y ante los alumnos como espectadores, que conocen los intrínquilis de los *juegos de arte*, y que saben expresarse a través de ellos. E, incluso, que saben desplegarlos de tal manera que imprimen en las obras sesgos particulares de índole personal.

Naturalmente, esta exigencia del modelo MOPRART, conlleva otra que debe ser añadida al capítulo de la formación del profesorado, al que aludíamos en el apartado anterior: **la formación debe contemplar el entrenamiento para saber expresar vivencias emocionales y estéticas. Y, asimismo debe contemplar la importancia de aprender a jugar con los juegos de arte, a fin de extraerles el máximo provecho expresivo.**

A fin de realzar la importancia de la capacitación de los profesores para ejercer la vía ejemplar, no estará de más que rememoremos el caso de la BAUHAUS y de TOLSTOI. Si los alumnos de aquella escuela de formación alcanzaron a producir obras de un alto nivel artístico fue, en gran medida, por la singular circunstancia de estar conviviendo en las aulas, y en el entorno de ellas, con artistas de inmensa valía,

⁹⁰ Este enfoque, en nuestro ámbito cultural cuenta con un antecedente digno de destacarse. Se trata del planteamiento defendido por MASRIERA sobre las características que debía tener el profesor de dibujo. Decía: "debe de ser artista y pedagogo (...) capaz de sentir y actuar de forma similar a ellos" -los artistas- (...) debe tener alma de artista (...) sensibilidad hacia el arte y para el arte" (cit. por SANCHEZ (1991), p. 37).

empeñados en dar ejemplo de lo qué significa producir arte y vivirlo intensamente.

Curiosamente, los alumnos de KLEE, KANDINSKY, SCHLEMMER, ITTEN, etc., producían obras estilísticamente próximas a las de estos artistas. Confirmaban lo que defiende DOERTER(1966)⁹¹: las obras de los alumnos guardan un marcado parecido con las realizadas por sus profesores. Puede que ello sea debido a que aprenden, **por inmersión**, a desplegar los *juegos de arte* habitualmente desplegados por éstos.

En la BAUHAUS, los alumnos pasaban por las clases de diversos profesores. Y al hacerlo asimilaban algunos de los *juegos* desplegados por ellos. Sus obras personales, por más que lo fueran, tenían la impronta de aquellos *juegos*.

Visto desde nuestra perspectiva, los alumnos de la BAUHAUS, sin saberlo, estaban asistiendo a una escuela en la que se aprendía a *jugar* muy diversos *juegos*, vinculados a las obras de diversos artistas de alto nivel.

Algo muy parecido a nuestra propuesta.

Tan parecido que, en el caso de KLEE, tenemos constancia de que en sus intervenciones educativas incluso anticipa la distinción que hemos introducido en nuestro modelo entre *juegos de arte* y *juegos educativos*, pues KLEE, a parte de conducir a sus alumnos a trabajar sobre sus propias obras, creaba, **expresamente para las clases, otras de intencionalmente didácticas**, es decir, que tenían la finalidad de contribuir al aprendizaje de las capacidades inherentes a la producción de arte (ver. WICK (1982)⁹²).

El modelo MOPRART tiene pues considerables paralelismos con el mundo de la BAUHAUS, sólo que en vez de tener los alumnos en clase a los propios artistas, van a tener a profesores capaces de ilustrar algunos de los modos básicos usados por éstos.

Y, por descontado, al modelo MOPRART le iría muy bien contar con profesores que fueran, como los de la BAUHAUS, auténticos artistas.

En cuanto a TOLSTOI, recordará el lector que su quehacer educativo se convirtió -de la mano de VYGOTSKY- en un ilustrativo

⁹¹ Ver EISNER (1972), p. 177.

⁹² En el libro de WICK (1982) sobre la pedagogía de la Bauhaus puede encontrarse un capítulo dedicado exclusivamente al quehacer pedagógico de KLEE.

ejemplo de lo que pueden llegar a ser las interacciones dialógicas entre profesores de arte y alumnos en vías de asimilar modos de producción de tipo artístico (ver cap. III, ap. 5. 2.). En un ilustrativo ejemplo de constructivismo dialógico en acción.

En un ejemplo, por otra parte, de índole procesual, que debe desempeñar un relevante papel en las aulas en las que se aplique el modelo MOPRART.

3. 20. EN DEFINITIVA, LOS *JUEGOS* DEBEN SER TRATADOS EN EL SENO DE LA SEMIOSFERA

A lo largo de los sucesivos apartados que estamos desarrollando con la intención de establecer el marco básico del modelo MOPRART, hemos dejado traslucir un trasfondo de suma importancia: los *juegos de arte* deben ser trabajados sin perder de vista que surgen en el seno de la semiosfera (LOTMAN (1996)).

Surgen inscritos en ella. Y la comprensión de su naturaleza exige que se tenga en cuenta el entrecruzamiento de circunstancias y condiciones que sobre ellos inciden.

Los *juegos*, lo mismo que acontece con los seres vivos en el seno de la biosfera, viven en la semiosfera. Y en ella evolucionan. Dependiendo, en gran medida, el curso de sus modificaciones del juego interactivo que se establece entre ellos.

Esta constatación invita a flexibilizar el modelo MOPRART. Los *juegos* no deben ser enjaulados.

Y su disección analítica debe abrirse a asociaciones colaterales referidas a otros *juegos*.

Comprender un *juego* en el seno de la semiosfera implica escudriñar semejanzas, parentescos, contrastes, oposiciones, respecto a otros *juegos*.

Algunos *juegos* de KLEE pueden ser asociados a otros *juegos* de MIRÓ, KANDINSKI, PICASSO, ... Y de esta asociación, por semejante, contraposición o matización⁹³, puede surgir enriquecimiento de las capacidades operacionales y expresivas de los escolares.

⁹³ Nótese que estas tres formas se asociar unos *juegos* con otros se presta a mil posibilidades diversas, pues entre dos *juegos*, cualesquiera que estos sean, pueden

Es decir, que la educación artística puede sacar provecho del juego dialéctico que pueda establecerse en el aula entre muy diversos *juegos*.

Pero, además, la filosofía lotmaniana de la semiosfera abre otra ventana al modelo MOPRART.

La semiosfera del arte puede interactuar con la semiosfera educacional. Y, consecuentemente, los *juegos de arte* pueden abrirse a interacciones múltiples con el universo de los *juegos didácticos*.

Esta es la razón que subyace a nuestra propuesta de transformar a veces los *juegos de arte* en *juegos educativos*. Es decir, la propuesta que vimos en el apartado 3. 11. de introducir en los modos de producción propios de los *juegos de arte* modificaciones que apunten a potenciar las mejoras de las capacidades operacionales y expresivas de los escolares, conexas al mundo del arte.

Además, la interacción con la semiosfera educacional permite introducir otra importante flexibilización de la semiosfera de los *juegos de arte*, pues estos, en el caso de implicar modos de producción inabordables en primera instancia, en razón del nivel de desarrollo de los escolares, pueden ser derivados hacia actividades didácticas auxiliares que permitan que los alumnos se acerquen al nivel operacional exigido por aquellos modos en un principio inalcanzables.

Por otra parte, la filosofía lotmaniana invita, asimismo, a que la semiosfera de la vida cotidiana de los escolares y la propia de sus mundos mentales particulares, entren en interacción dialógica con la semiosfera del arte y la semiosfera del mundo educacional. Cosa que de nuevo contribuirá a flexibilizar el tratamiento dado a los *juegos de arte*, pues estos, a parte de ser tratados como sistemas relativamente autónomos, podrán ser vistos como entidades abiertas conectables al propio mundo existencial de los alumnos.

Cuando en numerosas ocasiones nos hemos referido a la necesidad de personalizar los *juegos de arte*, no estábamos proponiendo sino lo que acabamos de decir.

Quede claro, pues, adscribir al modelo MOPRART a la lotmaniana propuesta de la semiosfera obliga a este tipo de flexibilidades. Y aun a

encontrarse diversos lazos de semejanza, contraste o matización. Consecuentemente, será cuestión de optar entre muy diversas posibilidades desde la dialéctica reflexiva contextualizada. Y, naturalmente, desde la perspectiva que da el saber que las decisiones tomadas apuntan a potenciar los procesos educacionales.

otras muchas entre las que me voy a limitar a identificar una. ¿Por qué no va a ser de interés reactivar algunos *juegos de arte* de MIRÓ, KLEE, PICASSO, ..., con ocasión de estar los escolares en trance de leer y comentar un cuento o de desarrollar un redacción sobre cualquier tema de su interés?

Evidentemente, la interdisciplinariedad es fácilmente conectable a las tesis de LOTMAN. Incluso le es consubstancial.

Y nuestro modelo parece también bendecido por esta orientación.

Lo dicho: un modelo instalado en la fluida dialéctica de la semiofera.

3. 21. ENFOQUES ALTERNATIVOS AL MODELO DE BASE

El modelo MOPRART, tal como nosotros lo hemos definido, exige que los *juegos de arte* queden anclados a los mundos personales de los artistas y de los propios escolares. Esta es una exigencia fundamentada en la intención de que no se conviertan en entretenimientos con escaso o nulo anclaje personal y cultural.

Además, esta opción permite **introducir ciertos contenidos adscritos habitualmente a disciplinas como la teoría del arte, la estética, la crítica y la historia del arte, sin pasar por la amplitud de exigencias de tales disciplinas. Este planteamiento, en cierta manera, distancia al modelo MOPRART de los modelos o proyectos desarrollados en el seno del movimiento de la Educación Artística como Disciplina, pues mientras éste movimiento gira en torno a la idea de que los bloque temáticos de los cursos se presenten bajo rótulos típicamente disciplinares (englobantes de múltiples contenidos rigurosamente articulados y secuenciados)⁹⁴, nuestro modelo introduce subrepticamente estos contenidos, con ocasión de estar los alumnos trabajando**

⁹⁴ En AGRA (1994) puede encontrarse una amplia exposición de diversos modelos y programas de educación artística adscritos al movimiento de la Educación Artística como Disciplina. En su exposición queda perfectamente subrayada la dimensión aludida: los modelos y proyectos desarrollados en el seno de este movimiento apuntan al desarrollo de contenidos altamente estructurados y secuenciados. Es decir, a que la educación artística merezca ser vista como una disciplina académica que respeta los cánones habitualmente exigidos para que esta denominación se considere pertinente.

en torno a determinados *juegos de arte*, anclados en los particulares mundos de los artistas.

Con esta estrategia, pensamos que nuestra propuesta escapa al ataque que HAMBLEN (1987) ha dirigido al movimiento de la Educación Artística como Disciplina por considerar que cae en las redes del racionalismo academicista y tecnocrático⁹⁵.

Pero el modelo MOPRART, si se renuncia a la restricción de su estricta vinculación a los particulares mundos de los artistas, puede ser aplicado según otras modalidades que no desnaturalicen su diseño básico. Una de ellas, por ejemplo, consistiría en trabajar sobre una selección de *juegos de arte* elaborada con miras a potenciar en los escolares la expresividad figural de tipo artística. Es decir, unos *juegos* cubrirían unos aspectos de la formación, mientras otros harían lo propio con otros aspectos.

Otras modalidades podrían *pivotar* sobre colecciones de *juegos* que facilitasen la comprensión de diversas corrientes artísticas, de diversos periodos históricos o del arte de determinados pueblos.

Otra posibilidad podría ser la de centrar, en una primera fase, las actividades educativas en modos de producción de especial interés. Éstos permitirían construir capacidades y destrezas de base, que luego podrían ser movilizadas en el seno de *juegos de arte*.

Nótese que esta tercera vía responde a un diseño de partida inverso a los anteriores. En estos se propone trabajar, de entrada, sobre los *juegos de arte*. Los modos de producción emergen de este trabajo. Se aprenden como inscritos en particulares *juegos de arte*. Por el contrario, en el caso del modelo que da prioridad a los modos de producción, los *juegos* podrían tener cierto protagonismo sólo en una fase posterior a la destinada a la exploración, conocimiento y uso de modos particulares de producción figural.

De todas maneras, aunque el modelo MOPRART pudiera ser compatible con estas múltiples versiones didácticas, e incluso pudiera

⁹⁵ Es probable que los orígenes del movimiento de la Educación Artística como Disciplina (piénsese que surgió a partir de un seminario (el Seminario del PennState, Universidad Estatal de Pensilvania, 1965) en el que tuvieron un gran protagonismo especialistas de estética, historia del arte y crítica artística, haya decantado su futuro hacia concepciones formalistas y academicistas en las que estas disciplinas conservan, a nuestro parecer, demasiada incidencia autónoma, cosa que dificulta la construcción de modelos integrados.

ser concebido como una combinación en la que alternasen o se entrecuzasen todos esos enfoques, nosotros optamos por defender la primera: los modos y los *juegos* anclados en mundos. En los mundos de los artistas. Y también en el propio mundo de los escolares.

Una manera de hacerlos más significativos.

E, incluso, una manera de abrir a ambos, modos y *juegos*, a la búsqueda del sentido que trasciende los meros significados. Pues por algo el arte, en general, y los artistas, en particular, han otorgado al sentido un papel preponderante.

En definitiva, pues, nuestro modelo MOPRART quiere ser tributario de un noble afán: el de dar profundo sentido a las actividades artísticas y el de contribuir a que éste, el sentido, bañe la propia vida.

3. 22. UN MODELO ENTRE OTROS, ABIERTO AL CAMBIO

Finalmente, sólo nos queda añadir dos pequeños, aunque importantes, detalles.

Siendo el modelo MOPRART nieto de WITTGENSTEIN no podría caer en la pretensión de erigirse en un modelo macroabarcador y exclusivista.

El modelo MOPRART es un *juego didáctico*, que tiene determinadas potencialidades, pero, evidentemente, no todas. Merece, y debe, ser complementado por otras vías de intervención didáctica.

Solo aspira a ser una de las maneras de introducir el arte en las aulas.

No pretende desbancar a otros modelos de intervención. Simplemente se propone como un modelo que esperemos merezca ocupar, en algunas aulas, un puñado de sesiones del trabajo escolar.

Y, por descontado, aspira a que tales sesiones alcancen a tener un buen nivel cualitativo.

Es una simple rama del árbol de la Educación Artística como Disciplina.

Cuando en el capítulo anterior tratamos con cierto detenimiento este movimiento, tuvimos ocasión de destacar una de sus caracterís-

ticas: su extrema abertura a ser encarnado de maneras diversas⁹⁶. Vimos entonces como en su seno proliferaban múltiples modelos⁹⁷ y como los enfoques y diseños de las unidades didácticas podían adoptar talantes muy diferenciados.

El reino de la diversidad.

El reino de la diversidad puesto al servicio de la mejora de la educación artística.

Esperemos, simplemente, que el modelo MOPRART merezca ocupar un pequeño lugar en el seno de esta diversidad.

Por otra parte, el modelo no debe convertirse en un sistema cerrado. Debemos abrirlo a la introducción de las modificaciones que la experiencia y la reflexión aconsejen.

Consecuentemente, el lector no deberá extrañarse si, más adelante, tras realizar un primer curso MOPRART (ver cap. VII, ap. 2. 7.) introducimos algunas mejoras en él.

Deben introducirse mejoras. Hay que buscarlas.

4. APOSTILLA FINAL

En las postrimerías del capítulo anterior abordamos la cuestión del marco teórico de la Reforma y del diseño curricular que esta promovía. Y también nos referimos al posible papel que nuestro modelo podía desempeñar respecto a la Reforma.

Dijimos entonces que nuestro modelo iba a ser compatible y articulable tanto con el marco teórico de la Reforma como con su correspondiente propuesta curricular, referida a la educación artística.

Y también dijimos que nuestra intención era que por su misma naturaleza podría contribuir a que algunos enseñantes tuvieran un modelo auxiliar que les facilitase la elaboración del segundo y tercer nivel de concreción que a ellos corresponde precisar.

⁹⁶ Ver cap. IV, ap. 3. 2. 4.

⁹⁷ El proyecto ARTS PROPEL, el proyecto KETTERING, el proyecto CEMREL, el modelo curricular de CHAPMAN, el modelo de HUBARD y ROUSE, el modelo curricular de SWRL, el proyecto OJO ESTÉTICO y la propuesta curricular del GETTY CENTER.

Sobre lo dicho, ahora añadimos, que nuestro modelo esperamos pueda contribuir, también, a tomar algunas decisiones correspondientes al segundo nivel de concreción.

Quede claro, pues, el modelo MOPRART no apunta al establecimiento de un estructurado y secuenciado curriculum de educación artística, similar a los propuestos por los autores norteamericanos adscritos al Movimiento de la Educación Artística como Disciplina. Pretende simplemente definir un modelo generalista de intervención en el aula que, aunque puede ayudar a los enseñantes a tomar algunas decisiones sobre los contenidos de aprendizaje y su estructuración y secuenciación, apunta básicamente a definir una particular cultura-aula. Una particular cultura educativa que, como sucede con toda cultura, induzca determinados sistemas comportamentales, así como determinadas maneras de pensar y de sentir. Determinados sistemas y maneras que permitan un peculiar hermanamiento de lo educacional con lo artístico, que, girando siempre en torno a lo modos de producción de tipo artístico, merezca ser tildado de procesual y de constructivista.

Consecuentemente, terminamos este capítulo aferrados a la esperanza de que haya servido para clarificar cual es la cultura educativa que el modelo MOPRART pretende promocionar.

Pero esta esperanza no puede caer en brazos de la ingenuidad. Ninguna cultura puede ser reducida a una simple enumeración de características, por más que estas vayan acompañadas de algunos añadidos clarificadores.

Toda cultura viva sobrepasa cualquier tipo de presentación teórica.

Esta es la razón que nos llevará más adelante, en la tercera parte de este texto, a exponer una experiencia concreta en la que el modelo MOPRART pueda ser visto como un ente encarnado.

Como un medio cultural en acción.

Como un medio cultural que tiene su propia respiración.

Y que a veces alcanza a que muy diversas emociones de índole artística se personen en el aula.

CAPÍTULO VI

EL MODELO MOPRART: PROPUESTAS PARA SU APLICACIÓN

En el capítulo anterior presentamos el modelo MOPRART. Y lo hicimos a través de una amplia colección de apartados encaminados a perfilar su identidad.

En ellos se entrecruzan muy diversos aspectos teóricos. Pero, también, algunos orientados a la regulación de la praxis.

Sin embargo, estos no alcanzaron a definir un marco lo suficientemente explícito como para pensar que con ellos se podía, sin más, pasar a la acción educativa.

Es ahora cuando vamos a intentar añadir algunas precisiones para que el modelo de base pueda comenzar a encarnarse en las aulas.

1. EQUIPOS AUXILIARES DE BASE: CONSTITUCIÓN, OBJETIVOS Y POSIBLES TAREAS A DESARROLLAR

Según nuestra propuesta, el modelo MOPRART sólo puede ser aplicado tras cumplirse dos condiciones previas: el trabajo preliminar de un equipo de base que prepare material didáctico auxiliar para los profesores y la asistencia de estos a las pertinentes sesiones de formación.

Comencemos por la primera condición.

Lo ideal sería que un reducido grupo formado por profesores de expresión plástica, psicopedagogos con la adecuada formación en arte y en educación de la expresión plástica, y algunos especialistas vinculados a la teoría del arte, a la crítica de arte y a la historia del arte formasen equipo con la intención de ayudar a los enseñantes a aplicar el modelo MOPRART.

Vamos a denominar a este equipo EAB (Equipo Auxiliar de Base).

Naturalmente, este equipo debiera estar sumamente compenetrado con el marco definido por el modelo MOPRART.

Una vez cumplido este prerrequisito, el EAB debiera comprometerse con el objetivo básico de elaborar *dossieres* facilitadores de la intervención educativa de los enseñantes. Unos *dossieres* centrados fundamentalmente en el análisis de múltiples *juegos de arte*, en la clarificación de cómo pueden explotarse estos *juegos* en el aula y de cómo pueden enlazarse de forma significativa unos con otros.

Unos *dossieres*, por otra parte, que debieran estar presididos por diseños curriculares de base, previamente establecidos¹, que facilitasen la toma de decisiones sobre estas cuestiones.

Orientada su tarea de esta manera, veamos algunas de las actividades básicas que debieran desarrollar.

A tenor de las exigencias del modelo MOPRART, el EAB debe abordar la selección y análisis de muy diversos *juegos de arte*, en principio entresacados de la obra de artistas encumbrados que se han expresado con formatos de tipo esquemático. Pongamos por caso: PICASSO, KLEE, MIRÓ².

La selección de los *juegos* debe ser multivariada, pues conviene que los alumnos tengan experiencias muy diversas capaces de potenciar en ellos un amplio abanico de capacidades.

Como los *juegos* cobran su pleno sentido en los marcos contextuales en los que surgieron, será conveniente que antes de centrarse el EAB en el análisis de los *juegos* elaboren marcos de esta naturaleza, referidos a los artistas de los que se toman los *juegos*. En ellos aparecerán, naturalmente, referencias a su vida, a su mundo y a su circunstancia sociocultural.

De todas maneras, este enmarcamiento generalista no debe excluir otros de mas específicos, referidos a algunos de los *juegos* que van a ser abordados. En este sentido debe tenerse en cuenta que la comprensión de ciertos *juegos* exige el análisis de las circunstancias particulares que rodearon el momento concreto de su generación.

¹ Uno de ellos podría ser el propuesto por la Reforma Educativa.

² Pero también puede acudir a obras de tipo esquemático entresacadas del amplio repertorio que se han producido a lo largo de la historia de la humanidad. Sobre este particular, un somero recuerdo, o revisionado, de los *juegos de arte*, correspondientes a culturas primitivas, que analizamos en el primer capítulo (ap. 7. 1.), dejará entrever el inmenso potencial formativo en ellos albergados.

Y lo mismo acredita cualquier aproximación a culturas menos primitivas que se han expresado al margen del enfoque naturalista.

Por consiguiente, al margen de los enmarcados generales de cada artista, en los *dossieres* podrán y, a veces, deberán aparecer enmarcados de orden más restrictivo referidos a tal o cual *juego* en particular.

En cuanto al trabajo sobre los *juegos*, el EAB deberá tener en cuenta que, tal como hemos tenido ocasión de comprobar en los capítulos dedicados a la semiótica y a la psicología, los análisis se pueden realizar desde muy diversas perspectivas. Cada *juego*, debidamente contextualizado, deberá ser contemplado desde esa perspectiva múltiple, por más que, en aras a la eficacia, por lo general habrá que restringir el abanico de posibilidades a algunas alternativas que merezcan ser consideradas de mayor interés formativo.

De todas maneras, conviene precisar que los análisis, dada la naturaleza y enfoque del modelo MOPRART, **deberán prestar especial atención a los esquemas y modos de producción subyacentes a las obras.**

En todo caso, todo lo anterior conduce a una conclusión: los EABs deben escapar a cualquier formalista rutinización de los análisis de los *juegos de arte*.

Analizado un *juego* en profundidad, el EAB pasaría a la **fase de modelización**. Es decir, a la fase en que este *juego* debe ser presentado como un sistema formado por unos componentes de base (caracterizados desde la perspectiva de la teoría de los esquemas) y unos modos de producción que deben ser activados y articulados de determinada manera: la propia del *juego* en cuestión. Además, en numerosos casos convendrá hacer referencia a las funciones y procesos psíquicos implicados en el desarrollo del *juego*, así como a la índole de los problemas de orden artístico que son consustanciales a dicho *juego*.

Naturalmente, la modelización implicará decantarse entre diversas posibilidades suministradas por el análisis.

Y cabe la posibilidad de que se opte por presentar varias modelizaciones alternativas.

En cualquier caso, en la toma de decisiones sobre este particular, deberá prestarse especial atención a la **orientación formativa** que preside el modelo MOPRART.

Una vez modelizado el *juego*, vendría la **fase de validación del modelo elaborado**. En ella se comprobará el rigor y potencia generativa de éste.

¿Cómo podría realizar esta validación? A través de su **aplicación en contextos escolares.**

Se enseñaría el modelo de base (por el momento provisional) a varios grupos de escolares de distinto nivel de desarrollo, que previamente habrían tenido ocasión de ver alguna obra, o conjunto de ellas, correspondiente al *juego* en cuestión³. Y tras todo ello, se les invitaría a realizar algunos dibujos que se ajustasen a dicho modelo.

A partir de estos dibujos, el EAB podría identificar el nivel de desarrollo exigido por el modelo de base. Dicho en otros términos, podría **identificar las capacidades necesarias par el despliegue del juego.**

En el caso de que los dibujos realizados no alcanzasen para ningún nivel de desarrollo la suficiente proximidad a la obra (u obras) definidora del *juego* en cuestión, el EAB deberá **revisar la modelización.**

El hecho de que una modelización haya quedado vinculada a cierto nivel de desarrollo y a ciertas capacidades no implica que el *juego* modelizado no pueda ser *jugado* por escolares de nivel de desarrollo inferior. Pues el EAB, a parte de definir la modelización de base, puede crear **modelizaciones derivadas** de ésta. Modelizaciones simplificadas que sin desvirtuar algunos de los rasgos básicos del *juego*, puedan facilitar el trabajo de escolares con niveles de desarrollo inferiores al demandado por la modelización de base.

Es de especial importancia que el EAB al crear las modelizaciones derivadas tenga en cuenta que éstas deben **cumplir funciones educativas.** Esto puede implicar que bastantes de las modelizaciones sean **orientadas hacia la potenciación de algunas de las destrezas y capacidades implicadas en la expresión artística.**

Lo cual significa que en numerosos casos las modelizaciones derivadas conducirán al despliegue de *juegos de arte* que, sin dejar de ser tales, puedan ser considerados, a su vez, como *juegos educativos*. Es decir, que cabe considerar a ciertas modelizaciones derivadas

³Sobre este particular no está de más recordar que respecto al aprendizaje de los *juegos de lenguaje*, WITTGENSTEIN defendía que no basta con conocer una buena descripción de ellos, sino que, además, suele ser necesario ver ejemplos de cómo se juega realmente en la práctica el *juego* en cuestión.

Respecto al aprendizaje de los *juegos de arte*, nosotros proponemos la misma orientación. Hay que conocerlos a través de densas y precisas descripciones, pero, idealmente, conviene, además, tener contacto con ejemplos ilustrativos de cómo se despliegan en la práctica tales *juegos*.

(presididas por objetivos educativos) como el germen estructurante de un *juego educativo*.

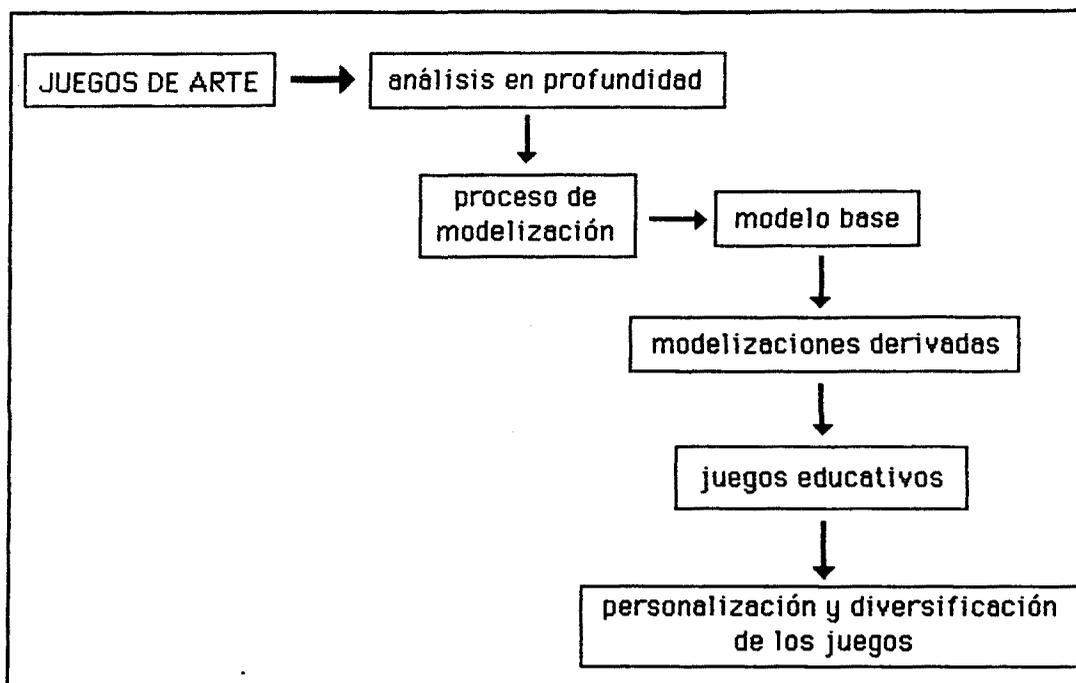
Este **doble status**, que atañe a las modelizaciones elaboradas a partir de las primarias, debe constituir un principio básico a tener en cuenta por el EAB. Un principio que en numerosos casos orientará la tarea de generar las modelizaciones derivadas.

Alguien pudiera pensar que la **secuencia juego de base - juegos derivados - juegos educativos**, puede simplificarse suprimiendo la fase intermedia. Pudiera pasarse directamente de los *juegos de base* a los *juegos educativos*. Pero, nosotros pensamos que el conservar la fase intermedia puede tener la virtud de facilitar el descubrimiento de *juegos educativos* cualitativamente mejores, pues el esfuerzo demandado por la elaboración de modelos derivados puede facilitar el descubrimiento de esquemas, relaciones, operaciones y estrategias elaborativas que, presumiblemente, puedan tener un alto interés formativo.

Otro aspecto a tener en cuenta por el EAB a la hora de generar modelizaciones derivadas y *juegos educativos* en el relativo a las **operaciones que pueden ser aplicadas a los esquemas y modos de producción implicados en la modelización de base** (operaciones como supresiones, simplificaciones, substituciones, estilizaciones, etc.)⁴.

De paso recalquemos que las tareas desplegadas por los EAB a fin de abrir los *juegos de arte* a modelizaciones alternativas deben ser aprovechadas en los *dossieres* como fuentes de información para que los enseñantes comprendan como pueden ser orientadas las actividades educativas encaminadas a conseguir en los escolares **la diversificación y personalización de los juegos de arte sobre los que se trabaje**. En este sentido cabe esperar que si los *dossieres* facilitan a los enseñantes la comprensión de la naturaleza de los esquemas y modos de producción propios de un *juego de arte*, y facilitan asimismo la comprensión de la naturaleza de las operaciones que pueden ser aplicadas a estos esquemas y modos de producción a fin de diversificar tal *juego*, la posibilidad de que tales enseñantes conduzcan las actividades educativas hacia la diversificación y personalización estará al alcance de su mano.

⁴ Operaciones que, se recordará, siendo de orden retórico, suelen intervenir en la producción de obras artísticas.



Esquema sintético sobre la relación entre *juegos*, *modelizaciones*, *juegos educativos* y *personalización de los juegos*.

Asimismo, la comprensión de los esquemas y modos de producción propios de un *juego* y de las operaciones transformadoras que pueden actuar sobre ellos, potenciará que los enseñantes puedan ayudar a los escolares a descubrir que ellos mismos pueden generar *nuevos juegos de arte*. Y también puedan ayudarles a orientar actividades en las que a partir de componentes de diversos *juegos* se creen otros de novedosos.

Volviendo las modelizaciones derivadas importa añadir que éstas, tal como sucedía con las modelizaciones de base, podrán ser validadas por el EAB a través de su aplicación en las aulas. E igualmente, a través de esta aplicación, podrán descubrir ciertas correspondencias entre **modelizaciones y niveles de desarrollo**. Éstas pueden ser otras de las tareas a desempeñar por el EAB con vistas a confeccionar los *dossiers* auxiliares para los enseñantes.

En definitiva, en lo que respecta al trabajo centrado en cada uno de los *juegos de arte* abordados, los *dossiers* contendrán referencias al **análisis minucioso del juego, a la modelización, o modelizaciones, de base** (con indicaciones sobre los esquemas y modos de producción que

le son propios), a las modelizaciones derivadas (pensadas algunas de ellas con la intención de que puedan ejercer la función de *juegos educativos* (es decir, *formativos*), a las correspondencias entre niveles de desarrollo y *juegos*, modelos de base y modelos derivados, y a las posibles intervenciones de los enseñantes con vistas a conseguir que los alumnos diversifiquen y personalicen su manera de poner en acción el *juego* en cuestión.

Por otro lado, los *dossieres* también deben abordar la cuestión de cómo los *juegos* se articulan unos con otros, pues no tiene sentido pensar que las sesiones docentes pueden ser una simple y deslavazada sucesión de *juegos de arte*.

Por tanto, el EAB deberá decantarse en los *dossieres* por alguna estrategia orientada a la secuenciación y articulación de unos *juegos con otros*⁵.

Si opta por articularlos en torno a la obra de determinado autor, no sólo deberá seleccionar una serie de *juegos* apropiados, sino que deberá construir algún **armazón estructurante** que facilite su inserción en el mundo personal, artístico y sociocultural de este autor.

A su vez, este enfoque estratégico puede desarrollarse según una variante de alto interés: el tratamiento de algunos *juegos de arte* del artista que focaliza el trabajo, pueden ser complementado con la consideración de otros *juegos*, propios de otros artistas, en razón de que las identidades, similitudes, matizaciones diferenciadoras o contrastes que puedan descubrirse a través de la comparación de tales *juegos*, puedan enriquecer a los alumnos.

Si opta el EAB por articular diversos *juegos* con el objetivo de conseguir con su mediación que los alumnos aprendan aspectos básicos del mundo del arte, considerados indispensables para una adecuada formación artística, deberá seleccionarlos y secuenciarlos en función de esta orientación.

Si opta por orientar los *juegos* hacia el desarrollo de destrezas y capacidades básicas implicadas en la expresión personal de tipo artística, deberá seleccionarlos, coordinarlos y secuenciarlos a tenor de este enfoque.

⁵ Estrategia que deberá establecerse teniendo en cuenta el diseño curricular de base que este presidiendo el quehacer del EAB.

Y si opta por enfoques mixtos en los que se entrecruzan algunos de los anteriores enfoques, u otros de alternativos, pues el EAB se verá obligado a trabajar denodadamente a fin de conseguir una articulación de *juegos* que facilite estos planteamientos. Y el *dossier* que elabore, equivaldrá a la síntesis final del trabajo desplegado con la intención de ayudar a los enseñantes.

Naturalmente, cabe la posibilidad de que un mismo *dossier* ofrezca varias alternativas estructurantes.

Finalmente, los *dossieres* podrían contener **la descripción, relativamente minuciosa, de alguna sesión docente**. Estas descripciones sólo pretenderían ayudar a los profesores que comenzasen a familiarizarse con el modelo MOPRART, pues para los ya bregados, este modelo **demanda del profesor que genere y conduzca itinerarios didácticos específicos y contextualizados**.

Para estos profesores el *dossier* debe cumplir la función de simple banco de información, facilitador de la tarea docente.

Vista la orientación dada a los *dossieres*, que como hemos visto exige que el EAB funcione como un equipo de investigación sumamente atareado, nos queda pendiente una segunda cuestión a la que aludimos al comienzo de este apartado. Entonces dijimos que la aplicación del modelo MOPRART demandaba el cumplimiento de dos condiciones previas: la existencia de un equipo auxiliar de los educadores (el EAB) y la asistencia de éstos a las pertinentes sesiones de formación.

Sobre este segundo aspecto, hay que decir que el EAB podría desempeñar un papel relevante, pues la naturaleza de las tareas de investigación que deben desplegar va a facilitar la capacitación de sus miembros para que puedan desempeñar el rol de **formadores de los educadores de aula**.

¿Quién mejor que ellos podrá ayudar a los profesores a comprender la naturaleza de los *juegos de arte* y sus conexiones con los marcos culturales y los mundos personales de los artistas? ¿Quién mejor que ellos podrá clarificar el modo de explotar los *juegos educativos* elaborados a partir de del análisis de los *juegos de base*? ¿Quién mejor que ellos podrá ayudar a los maestros a comprender qué debe hacerse para que un *juego educativo* se abra a la obtención de

obras personalizadas? ¿Quién mejor que ellos facilitará la comprensión de las operaciones a las que hay que someter un *juego* para que se convierta en una matriz generatriz de otros *juegos*? ¿Quién mejor que ellos para clarificar las estrategias estructurantes que deben ser usadas a fin de conseguir que los *juegos* contribuyan a progresos sólidos y sistematizados?

Sí, la formación de los educadores puede recibir la savia vivificante del EAB, pero a condición de que la formación que imparta éste consiga que **los propios educadores aprendan a explotar el mundo de los *juegos de arte* y aprendan, también, a jugarlos.**

Idealmente, **los profesores debieran pasar por un periodo de formación en el que tuviesen experiencias similares a las vividas por los miembros del EAB.** Es decir, ellos también deben adentrarse en la vida, entorno cultural y mundo personal y estético de los artistas. Y también deben afrontar el análisis de obras de arte con la intención de descubrir los *juegos de arte* subyacentes. Deben, igualmente, intentar comprender la naturaleza de éstos. Etc.

Es decir, sin llegar al nivel de exigencia y rigor consustancial con la concepción del EAB, los enseñantes deben tener un buen nivel de conocimiento de los quehaceres de éste y, además, deben adquirir algunas de las destrezas operacionales desarrolladas por los miembros del EAB en sus tareas investigadoras.

Naturalmente, las sesiones de formación no pueden alcanzar sino a unos pocos artistas y *juegos de arte*, pero los *dossieres* pueden contribuir a completar la formación. Una vez introducidos los profesores en los modos operacionales promovidos por el modelo MOPRART, **los *dossieres* pueden convertirse en auxiliares básicos de su formación.**

Además, tras la asistencia a algún cursillo de formación inicial, siempre cabe la posibilidad de asistir a otros que amplíen, en espiral, esta formación de base.

El EAB, por tanto, también podría estar implicado en la **formación continua.**

2. PROFESORES Y ALUMNOS EN ACCIÓN: UN ITINERARIO ILUSTRATIVO

Acabamos de ver a los profesores envueltos en actividades de formación específicamente encaminada a la aplicación del modelo MOPRART.

Pero pongámonos en la piel de los profesores que ya han pasado por esta fase y que intenten aplicar el modelo MOPRART. ¿En qué tipo de actividades se verán envueltos?

Supongamos el caso de uno de ellos que use como auxiliar didáctico uno de los *dossiers* elaborados por un EAB.

Supongamos, además, que tal *dossier* se estructura en torno a la producción de determinado artista.

Naturalmente, el profesor lo usará teniendo como referente orientador el marco teórico que define al modelo: el marco que presentamos en el capítulo III.

Una de las cosas que deberá hacer será tomar decisiones sobre el abanico de posibilidades que le ofrecerá el *dossier*. Entre ellas decidirá. Sin que esto signifique que no pueda añadir otras de su cosecha personal, pues el *dossier* es sólo un instrumento auxiliar.

El *dossier* no debe ejercer la función de programación. Ésta puede aprovechar contenidos y planteamientos de aquel, pero debe tener su propio perfil.

Seleccionados algunos de los *juegos* que van a ser trabajados, en el caso de que el profesor no esté familiarizado con alguno de ellos, intentará comprender su naturaleza y las posibilidades elaborativas a las que se preste. Y, será conveniente que realice algunos ejercicios de aplicación, personalización y diversificación de tales *juegos*, apoyándose en las modelizaciones de base, en las modelizaciones derivadas y en las operaciones que pueden aplicarse a los esquemas y modos de producción implicados en tales *juegos*. De esta manera, en clase se sentirá más seguro a la hora de encarar las fases orientadas a que los alumnos diversifiquen y personalicen los *juegos* en los que se involucran. Y podrá orientarles y aconsejarles con mayor fundamento.

Ya en el aula, tras una fase inicial de toma de contacto con el artista, su mundo, su obra y su entorno sociocultural, se iniciará el análisis de alguna de sus obras. El objetivo será descubrir la naturaleza

del *juego* o *juegos* implicados en su realización. Se identificarán los esquemas de base y los modos de producción usados. También se intentará descubrir como se coordinan los diversos modos de producción en el seno de cada *juego*.

El análisis de las obras podrá obedecer a dos diseños básicos: según el primero, el profesor puede explicar e ilustrar la naturaleza del *juego* en cuestión, según el segundo, el profesor dirigirá una discusión abierta en la que los alumnos intentarán desentrañar los intrínquilis del *juego*. Este segundo diseño puede ir precedido por una fase en la que los alumnos de manera individual o en equipo aborden el análisis de manera autónoma.

Naturalmente, estos dos diseños pueden alternarse. De todas maneras, creemos que debería primarse la modalidad del descubrimiento, pues exige una mayor implicación de los alumnos en la indagación de los modos de producción. Además, esta implicación, unida a la diversificación de los enfoques barajados, seguramente redundará en una mayor **compenetración con las posibilidades operacionales inherentes al *juego***.

El análisis abierto culminará con la **fase de modelización**, de la cual deberá surgir el modelo base del *juego*, es decir, el constructo que especifique su naturaleza, componentes y modos de ser puesto en acción.

El profesor puede que en las discusiones propias del análisis de la obra y de las encaminadas a la definición del modelo de base, se arroge el derecho de aportar algunas ideas que faciliten que el modelo finalmente consensuado esté muy próximo a alguno de los modelos presentados en el *dossier* (el modelo base o algunos de los modelos correspondientes a los *juegos educativos* derivados de él), pero puede optar por ejercer únicamente la función de agente regulador de las discusiones. En este caso, la distancia entre el modelo de base elaborado por los escolares y los propuestos por el EAB puede ser mayor.

De todas maneras, una cosa debe quedar clara: **los modelos deben ser validados a través de las obras generadas a partir de ellos**. Lo cual significa que los alumnos, una vez establecido el modelo (o modelos en el caso de no llegar a uno de consensuado) deben ponerlo en acción. Y si ésta genera obras consideradas como poco ajustadas a las de referencia, deben revisar el modelo o la manera de activarlo.

Naturalmente, el profesor puede desempeñar un papel relevante en la canalización de esta evaluación.

Luego, tras la explotación de la modelización de base, podría pasarse al trabajo sobre diversas **modelizaciones derivadas** (enfocadas algunas de ellas como orientadoras de *juegos de índole fundamentalmente educativa*).

Tras esta fase, podrá iniciarse otra de complementaria, dedicada a la **personalización y diversificación del juego**. En ella, cada alumno -o grupo de ellos, en el caso de trabajar en equipo- realizará las exploraciones pertinentes para que a través del matizado modo de activar y coordinar los esquemas de base y los modos de producción propios del *juego*, obtenga obras que merezcan la consideración de personales. Asimismo, en esta misma fase, podrá **forzar el juego hasta abrirlo hacia transformaciones más radicales**. Cosa que podrá hacer a base de **operaciones retóricas como, desplazamientos, supresiones, sustituciones, condensaciones, entrecruzamiento de diversos juegos, etc.**

Durante este periodo de trabajo básicamente autónomo de los alumnos, el profesor estará atento a lo que sucede y se reservará momentos para entrar en contacto con algunos alumnos o equipos de trabajo. A través de este contacto podrá hacerse una idea de su manera de operar. Y, de creerlo conveniente, podrá incidir en su quehacer a fin de mejorar su calidad.

Una manera de ejercer su influencia puede consistir en la **presentación, análisis y explotación de ejemplos de diversificación productiva** extraídos de los *dossiers* preparados por el EAB.

Luego, la fase de personalización y diversificación de los *juegos* puede dar paso al análisis de otro *juego*. Y éste conducir a la consecuente modelización, evaluación del modelo, etc.

Y, finalmente, tras la serie de *juegos* podría venir una actividad de síntesis que concluyera el itinerario seguido.

Aspecto de especial interés, es el relativo al papel que hay que conceder a lo largo de estas sucesivas fases, a la **realización de las carpetas personales de trabajo**.

Éstas deben ser **concebidas como memorias de las actividades realizadas**. Por tanto, a tenor del itinerario didáctico que hemos presentado, comenzarán con un resumen y algún esquema sintético referidos a la vida, obra, mundo estético y contexto cultural propio del

artista, continuarán con el análisis de una o varias obras ilustrativas de algún *juego*, o *juegos* y la presentación del modelo, o modelos, de base elaborados. Luego, aparecerán en la carpeta las obras realizadas a partir de la modelización base y modelizaciones derivadas, además de los esbozos considerados de interés y las obras realizadas en los apartados: personalización y diversificación del *juego*.

Tras todo ello, las carpetas presentarán otro ciclo que gire sobre un nuevo *juego*. Y así sucesivamente, hasta completar el conjunto de *juegos* abordados en las actividades de aula.

Finalmente, las carpetas pudieran terminar con la presentación de un documento que plasmase lo esencial de la actividad de síntesis que culminó el ciclo de actividades en torno al artista objeto de estudio.

3. LA DIVERSIFICACIÓN DE LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Acabamos de presentar un modelo de itinerario didáctico. Un modelo que creemos respetuoso con el marco definido por el modelo MOPRART, y que, a su vez, se inspira en la manera de concebir el trabajo del EAB.

Pero, no nos engañemos. Nuestro modelo obedece a planteamientos maximalistas y, además, **peca por exceso de racionalismo**.

Nosotros nos hemos instalado en una particular perspectiva, subordinada a la influencia del modelo de trabajo propio del EAB. La mejor de las perspectivas que hemos alcanzado a divisar desde este posicionamiento. Es un modelo ideal. Todas las piezas del *puzzle* deben encajar a la perfección, con las definidas por aquel modelo.

Pero este tipo de perfecciones, en didáctica, suelen trocarse en patente imperfección.

En la práctica es difícil que un itinerario como el que hemos presentado se aplique tal cual, sin más.

Además, aunque pudiese realizarse tal aplicación no sería conveniente, pues uno de los principios básicos a tener en cuenta es que la reiteración metodológica embota las mentes. **La diversificación metodológica debe ser consubstancial a la acción educativa.**

Nosotros hemos indicado en el itinerario didáctico presentado en el apartado anterior, que las sesiones comienzan con el trabajo centrado



en el conocimiento de la vida, obra, mundo estético y contexto sociocultural del artista en cuestión. Pero, evidentemente, puede ser conveniente el no ser siempre fiel a este diseño. ¿Por qué no comenzar directamente con algunos *juegos* y luego tras ellos abordar la cuestión de cómo debía ser su autor y el mundo en el que vivió?

Otro ejemplo: se partía en nuestra propuesta de las obras de los autores; luego se analizaban y modelizaban. ¿Por qué no vamos a poder partir de determinados *juegos* preliminares, que faciliten el análisis y la modelización posterior de las obras?

¿Por qué no pueden comenzar las sesiones lectivas con el visionado y selección de las obras que van a dar paso, luego, al análisis y explotación de *juegos* subyacentes a ellas?

Además, ¿es que no tienen nada que ver unos autores con otros? ¿Es que los *juegos* de KLEE, nada tienen que ver con los de MIRÓ o PICASSO? ¿No podrían ser relacionados los *juegos* de determinado autor sobre el que se está trabajando con otros *juegos* parecidos, desplegados por otros autores?

¿Es que los *juegos* ya aprendidos no pueden ser usados en los análisis de las obras de otros autores?

¿No podría bajar el rendimiento educativo por el hecho de repetirse siempre la misma secuencia: análisis del *juego*, modelización de base, modelizaciones derivadas y *juegos educativos*, personalización y diversificación, síntesis final, análisis de otro *juego*, nueva modelización de base, etc.? ¿No sería más rentable el que en cada caso y circunstancia se decidiese cuáles fases deben potenciarse, cuáles transformarse, cuáles aligerarse y cuáles suprimirse?

¿Es que los alumnos no pueden culminar el trabajo de una serie de *juegos* correspondientes a determinado autor, con la realización de una serie personal libre de cualquier tipo de restricción?

¿Es que la invención de *juegos* no puede surgir de procesos operacionales menos racionalistas que los expuestos?

¿Es que los escolares no pueden esperar, antes de aventurarse a realizar sus obras personales, a conocer diversos *juegos* del autor de referencia?

¿Es que no puede ser conveniente, a veces, tener a mano algunas obras del autor sobre el que se trabaja, mientras los alumnos intentan

producir obras personales y exploraciones diversificadoras del *juego* de base?

¿Es que los escolares, a parte de realizar sus carpetas-memoria, no pueden realizar carpetas destinadas únicamente a mostrar las obras que ellos consideren auténticamente personales y logradas?

Y así infinidad de otras preguntas que nos están indicando que los itinerarios didácticos pueden ser muy diversos. Y deben serlo.

Por tanto, el itinerario modelo que hemos presentado debe considerarse como un ejemplo básico de referencia.

Un modelo que quizás pudiera ser especialmente útil durante la fase inicial de puesta en marcha del modelo MOPRART. Pues suele ser conveniente, en los primeros estadios de aplicación de un modelo didáctico, someter la intervención docente a unas pautas relativamente estrictas que la orienten y faciliten.

Incluso puede ser aceptable que algunos enseñantes usen durante un tiempo los *dossieres* como instrumentos que determinen de modo estricto el modo de llevar a cabo algunas de las actividades.

Según este enfoque incluso podría ser justificado, tal como indicamos en su momento, que los *dossieres* presentasen algunos ejemplos concretos de sesiones docentes en las que las actividades a desplegar estuviesen perfectamente definidas.

Pero sería del todo desaconsejable que estos modos de proceder quedasen fijados a perpetuidad.

Cada enseñante y cada grupo de escolares debe proseguir sus particulares itinerarios didácticos.

En cualquier caso, a pesar de la necesaria diversificación de los caminos didácticos, una cosa debe quedar muy clara. Lo sustantivo primordial del modelo MOPRART se centra en el concepto de *juego de arte* y en el hecho de que estos *juegos* pueden ser aprendidos y personalizados.

Por otro lado, también es sustantivo que los principios expuestos al presentar en el capítulo anterior el modelo MOPRART, tengan un papel relevante no sólo a la hora de decidir que actividades van a realizarse en el aula, sino también en el momento de orientar la forma como estas actividades van a tomar cuerpo. Los métodos, técnicas y procedimientos pueden ser muy diversos, pero los principios

reguladores de su uso no pueden ser hijos del capricho del instante concreto.

En definitiva, al margen de cuales sean las actividades de enseñanza-aprendizaje y el orden como se encadenen, debe comprobarse, en la práctica, que están **presididas por los principios básicos que vertebran el modelo MOPRART.**

Por tanto, no estará de más que recordemos algunos de estos principios básicos:

- **Los juegos jugados deben ser de índole artística.** Y deben ser explotados sin menoscabo de esta característica.

- **Los juegos deben situarse en el ámbito del "persensar".** Es decir, la mente debe asentarse en un peculiar espacio en el que los procesos perceptivos, emocionales e intelectuales no vayan cada uno por su lado. Y si en algún momento se separan, que sea para ayudar a su mejor integración posterior.

- **Los juegos deben abrirse a un sinfín de procesos constructivos y reconstructivos.** El análisis minucioso de los esquemas de base y de los modos de producción implicados en ellos facilitará su comprensión, pero, además, los *juegos* deben ser tratados como sistemas abiertos a muy diversas explotaciones conductuales.

- **Los juegos deben ser siempre, a poco que se factible, conectados a contextos que les confieran sentido.** El contexto del mundo del artista, el contexto de su época, el contexto en el que se generó una obra o una serie de ellas, el contexto particular generado en el aula (que quizás oriente el *juego* hacia la producción de una serie de obras de índole personal o hacia la preparación de una exposición colectiva), etc.

- **Los juegos jugados en el aula deben estar ajustados a las capacidades de los escolares.** Si son demasiado exigentes pueden ser modelizados a la baja. Si son demasiado fáciles o trillados pueden ser modelizados al alza. Recuérdese a este respecto que de los *juegos* de base pueden ser conducidos hacia diversas modelizaciones derivadas y hacia diversos *juegos educativos* de variado nivel de exigencia.

- **Los juegos educativos deben tener un papel relevante,** pues, derivados de los de base y orientados a la mejora de las capacidades inherentes a la expresividad figural de tipo artística, pueden ser la clave de los progresos que afecten a estas capacidades.

- **La vía del descubrimiento debe ocupar un lugar preferente**, pues a parte de facilitar la comprensión de la naturaleza de los *juegos de arte* y como éstos pueden ser jugados, puede ayudar a la capacitación de los escolares para que sepan observar de manera analítica y crítica las obras de arte.

- **El aula debe convertirse en un auténtico foro de negociaciones.** Un foro en el que se discuta sobre el análisis de los *juegos*, sobre su naturaleza, sobre sus posibilidades expresivas, sobre los vínculos que cabe establecer entre ellos y el mundo personal y el entorno cultural del artista, sobre las propias obras realizadas a partir de los *juegos de arte* y sus derivados los *juegos educativos*, etc.

- **Los objetivos serán básicamente de tipo expresivo.** Es decir, que al margen de los objetivos que apunten a conseguir conductas terminales previamente prefijadas (como por ejemplo, las encaminadas a producir dibujos sumamente próximos a los de las obras de referencia), la mayoría de ellos determinarán, simplemente, el tipo de procesos operacionales en que se verán envueltos los alumnos.

- **Los alumnos deben verse envueltos en el desarrollo de proyectos de trabajo que les demanden esfuerzo, continuidad elaborativa y dedicación.** A modo de ejemplo citemos la preparación y realización de exposiciones didácticas sobre algún autor particular, la realización de carpetas personales en las que determinados temas son abordados mediante *juegos de arte* de diversa naturaleza, la elaboración de documentos de trabajo auxiliares de la visita a una exposición, etc.

- **La evaluación será básicamente de tipo formativa.** Se aplicará, por tanto, sobre la marcha, mientras se estén desplegando las actividades. Y en todo caso apuntará a la introducción de mejoras en los procesos implicados en su desarrollo.

- **Los alumnos deben verse envueltos en procesos elaborativos de largo recorrido.** Procesos que más allá de los que vayan trenzándose a lo largo de cada sesión de trabajo, les lleven, a lo largo de varios cursos, a diversos reencuentros con algunos de los artistas y de los *juegos* previamente trabajados.

- **Los profesores deberán dar ejemplo de qué significa involucrarse en tareas de análisis y explotación de los *juegos de arte*.** Por tanto, serán capaces de mostrar como a partir de los *juegos* puede obtenerse obras creativas.

- **Los profesores deben demostrar que tienen infinidad de recursos didácticos.** Las actividades deben obedecer a diseños variados, y aunque puedan en algunas sesiones seguir las orientaciones derivadas del modelo MOPRART, no tienen porque circunscribirse siempre a ellas. Aplicarán, a su vez, otros diseños didácticos.

Recordados algunos de los principios subyacentes al modelo MOPRART, interesa subrayar que **estos mismos principios pueden ser la fuente inagotable de la diversidad procedimental** que debe caracterizar su aplicación. En unas actividades intervendrán unos, en otras, otros. Y cada uno de ellos puede encarnarse de diversa manera.

La diversidad siempre debe ser una valor.

Por algo mantenemos lazos de filiación con WITTGENSTEIN. **En clase deben activarse muy diversos juegos didácticos.** Y los profesores deben ser capaces de inventarlos en función de las peculiaridades propias de las disciplinas que imparten, de los contextos socioculturales envolventes y de los contextos educativos que vayan creando mientras conducen sus clases.

4. CÓMO EXORCIZAR LA MALDICIÓN DEL SAPO

Si el lector conoce la fábula de *La maldición del sapo*⁶, comprenderá que el anterior apartado quiere exorcizar tal maldición. Pero, si no la conoce, quizás le interese saber de que va. Puede que así alcance mayor sintonía con la preocupación que me embarga sobre el posible mal uso que se haga del modelo MOPRART.

Como yo conocí *La maldición del sapo* a través de ARNHEIM (1989), voy a transcribir sus propias palabras:

"La maldición del sapo trata de un cienpiés que interpretaba un bello baile en una plaza frente una pagoda azul. Desde un rincón lo observaba atento su celoso enemigo, el sapo. Cuando el bailarín paró a descansar, el sapo se le acercó con un mensaje en el que explicaba que aunque era torpe y sólo tenía cuatro patas se le daban bien las cuentas. Mientras observaba el baile del cienpiés, había una cosa que decía no poder entender: "¿Cómo demonios sabes la pata que debes mover

⁶Fábula del escritor australiano Gustav MEYRINK.

primero? ¿Y cuál va la segunda, o la decimoséptima, o la centésima? Y cuando mueves la decimosexta pata, ¿qué hace la número cuarenta y ocho? ¿Se está quieta, se estira, se dobla?". El cienpiés, tras un momento de perplejidad, descubrió horrorizado que estaba totalmente paralizado. Durante el resto de su vida jamás pudo volver a mover un miembro" (p. 94).

Es decir, la racionalista sabiduría del sapo se convirtió en la maldición que paralizó el arte del cienpiés.

¿No podría pasar algo parecido con nuestros análisis de los *juegos de arte*? ¿No pudieran caer bajo el estandarte del racionalismo más feroz? ¿No podría conducir nuestro modelo MOPRART a convertir el aula en una gigantesca jaula de sapos?

¿Cómo compaginar la racionalista sabiduría del sapo con el arte en acción del cienpiés? Ésta es la cuestión.

Porque desterrar al sapo puede significar dar vueltas sobre uno mismo, como guiado por el arte de la peonza inercial. Hoy como ayer, y mañana como siempre.

Y mirar el arte sin saber analizarlo no parece ser muy vivificador.

¿Cómo conseguir que el conocimiento sobre la manera de mover las patas no se convierta en una maldición que inhiba la auténtica expresión artística? ¿Cómo conseguir que el trabajo sobre los *juegos de arte* no se convierta en desalmadas sesiones de disección? ¿Cómo conseguir que la expresión artística no degenera en mera expresión formalista?

Éste es el gran reto.

Un reto que demanda instalar el análisis de los *juegos* en el ámbito del "persensar", en el ámbito en el que las emociones que alimentan la vida cotidiana hagan acto de presencia con toda su plenitud y variedad. En un ámbito en el que las emociones estéticas sobrevuelen cualquier operación constructiva.

El arte unido a la vida. Y la vida hecha arte, aunque sea sólo durante el rato en que se convive en el aula con los *juegos de arte*. La vida del aula convertida en un auténtico taller de arte.

Es decir, profesores vitalizados por el arte que sepan infundir esta vitalización en los quehaceres del aula.

Lo que conseguía TOLSTOI, según vimos en el cap. III, con sus alumnos: vivir el arte conjuntamente. Compartir vivencias. Compartir

técnicas y procedimientos. Compartir cultura. Fundirse en un quehacer sincrético de tipo "persensativo". Ser plenamente humanos. Y de paso, algo artistas.

¿Será ésta la única manera de exorcizar la maldición del sapo?

5. FORMACIÓN, INTERDISCIPLINARIEDAD E INMERSIÓN CULTURAL

Si, la maldición del sapo debe ser exorcizada. TOLSTOI dio testimonio de una posible manera de hacerlo.

Y de su testimonio queremos destacar, ahora, la importancia de la dimensión cultural.

Si los educadores viven la cultura artística como algo que les es ajeno, difícilmente conseguirán que el Arte penetre en el aula. A lo más que llegarán es a una aproximación formalista a los modos de producir arte.

Los educadores deben ser auténticos mediadores culturales, y, por tanto, deben vivir inmersos en el ámbito cultural al que está referida su mediación.

Ésta es una de las razones que nos ha conducido a instalar este texto en la frontera de la pluridisciplinariedad y de la interdisciplinariedad. Una frontera que pueda contribuir a la formación integral de los enseñantes. Una frontera en la que la cultura artística forme parte del aire que respiran. Una frontera, además, en la que contenidos básicos de semiótica, psicología, didáctica, teoría del arte, estética, crítica del arte e historia del arte entrelacen su andadura.

Pero, naturalmente, los profesores no pueden abarcar tanto.

No se trata de que vivan plenamente inmersos en todos estos ámbitos culturales. Se trata de que tengan una formación básica sobre ellos. Una formación básica que les permita conducir sus clases hacia un horizonte enriquecido, capaz de conectar a los escolares con el mundo del arte y capaz de conseguir que las capacidades expresivas y creativas de éstos alcancen altas cotas.

Nuestro texto quisiera contribuir a esta formación.

Pero este planteamiento no basta. Más allá de la formación de base que hemos esbozado, hay que crear una cultura viva que mantenga

despierto el espíritu que aquella haya podido crear. Pues de no conseguirse esta cultura, fácilmente la formación de base se desdibujará con el paso del tiempo.

Líneas atrás decíamos que los profesores no pueden vivir plenamente inmersos en los diversos ámbitos conexos al mundo del arte. Pero sí que pueden conservar la mente despierta y sensible ante la cultura básica del arte.

Y tienen el derecho de recibir las pertinentes ayudas. Entre ellas las derivadas de la formación permanente.

Y no estaría de más que siguiesen con interés las ofertas culturales que los medios de difusión masiva ponen al alcance de la mano de los ciudadanos.

Y tampoco estaría de más que circularsen algunas publicaciones alimentadas con la colaboración de todos los implicados en el mundo de la educación artística.

He ahí un panorama de futuro⁷.

Pero casi todo queda por hacer. Ni tenemos formación de base, ni tenemos formación continua, ni tenemos cultura viva que contribuya a que el auténtico arte visite asiduamente las aulas.

Sin embargo nos queda un consuelo: la esperanza de contribuir con nuestro trabajo a facilitar la llegada del futuro deseado.

⁷ Un panorama de futuro especialmente respetuoso con un marco teórico por el que tenemos, como sabe el lector, una especial predilección: el de la semiosfera de LOTMAN.

CAPÍTULO VII

PRIMEROS ENSAYOS DE APLICACIÓN

Este último capítulo está dedicado a la presentación de los primeras pruebas de aplicación del modelo MOPRART.

Estas pruebas hay que considerarlas como simples ensayos iniciales encaminados a orientar sus primeros pasos y a comprobar la viabilidad del modelo. Esto significa que no vamos a estar pendientes de todas las características definitorias del modelo MOPRART, pero sí de sus rasgos básicos.

1. PRIMERA EXPERIENCIA

1. 1. DISEÑO DE PARTIDA

La experiencia que pensamos realizar debía centrarse en la intervención de dos núcleos de profesionales: unos, los integrantes de un esbozo de EAB, otros, un grupo de enseñantes que condujese a sus alumnos a desarrollar en el aula diversos *juegos de arte*.

El esbozo de EAB contaría con mi intensa participación y la circunstancial colaboración de Jesús MAURI, un profesor-artista¹ de reconocida solvencia (a partir de ahora nos vamos a referir a él con las iniciales J. M.).

Y el grupo de enseñantes constaría de tres miembros que para facilitar su formación y colaboración pertenecerían a un colectivo dedicado a la educación de la expresión plástica en el medio escolar y paraescolar.

Estos enseñantes deberían participar previamente en un seminario de formación que les capacitase para aplicar una versión simplificada del modelo MOPRART.

¹ Se trata de un profesor de expresión plástica (Titular de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado) que también ejerce de artista.

En este seminario, además de conocer los principios básicos del modelo, realizarían diversas actividades en torno a seis *juegos de arte* extraídos de la obra de KLEE. Conocerían los intrínquilis de estos *juegos*, y aprenderían a *jugar* con ellos a fin de interiorizar, diversificar y personalizar cada *juego*. Es decir, realizarían actividades similares a las que luego, en calidad de enseñantes, dirigirían con sus propios alumnos.

Tras el seminario, se iniciaría la fase de puesta en acción del simplificado modelo MOPRART aprendido en él.

1. 2. PRIMEROS CONTACTOS

El primer contacto lo tuve con J. M., el profesor-artista que debía colaborar en calidad de miembro del esbozo de EAB que debía formar conmigo. Le planteé si se prestaba a realizar una prueba inicial que le permitiría hacerse cargo de algunos aspectos definitorios del modelo MOPRART. Además, le indiqué que esta prueba, por sus características, se convertiría en su primera colaboración con el provisional EAB que íbamos a constituir, pues los dibujos que en ella realizase podrían ser aprovechados como material auxiliar del trabajo en clase.

Luego conecté con el grupo de enseñantes que debían iniciar la aplicación de los seis *juegos de arte* seleccionados para realizar la primera aplicación del modelo MOPRART. Les propuse realizar, como inicio del seminario de formación, la misma prueba que iba a desarrollar, J. M., el profesor-artista miembro del EAB germinal.

Les expliqué que tras realizar los seis *juegos* de la prueba, durante el seminario de formación, a parte de conocer el diseño básico del modelo MOPRART, realizarían actividades de profundización sobre aquellos *juegos*, de tal manera que después de desplegar estas actividades se sentirían seguras de sí mismas a la hora de introducir tales *juegos* en el ámbito de sus aulas.

Aceptaron el plan propuesto.

1. 3. APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE LOS SEIS *JUEGOS DE ARTE* KLEENIANOS

1. 3. 1. PRIMERA APLICACIÓN

J. M., el profesor-artista que se prestó a colaborar en los primeros esbozos de aplicación del modelo MOPRART, fue el primero en realizar la prueba de los seis *juegos* kleenianos en una larga sesión de trabajo de algo más de dos horas y media de duración.

Como en seguida podrá comprobarse, los seis *juegos* fueron extraídos de la serie de *juegos* presentados en las postrimerías del primer capítulo cuando analizamos el mundo artístico de KLEE.

Estando, en último término, destinados los *juegos* a servir de base al desarrollo de una simple ejemplificación de como puede encarnarse en la práctica el modelo MOPRART, los *juegos* elegidos lo fueron en razón de su fácil análisis, de no plantear demandas ejecutivas complejas, de prestarse a ser diversificados y personalizados.

Cada uno de los *juegos* fue presentado a través del pertinente dibujo de KLEE y de un texto complementario orientado a la caracterización del *juego* ilustrado por dicho dibujo.

Tras observar J. M. el dibujo presentado, se le entregaba el correspondiente texto que lo analizaba. Luego de leerlo, se le invitaba a que realizase tres series de dibujos: una primera serie bajo la consigna de construir varios dibujos que se ajusten al máximo al *juego* figural ejemplificado por dicho dibujo y por el texto adjunto, una segunda serie bajo la consigna de introducir ligeras modificaciones en el *juego* y una tercera bajo la consigna de introducir en él modificaciones importantes.

Durante la realización de cada dibujo J. M. siempre tuvo a mano tanto el dibujo ejemplificador del *juego* como el texto que lo analizaba.

En seguida pasaremos a presentar y analizar los dibujos realizados por J. M., pero antes añadamos algo que puede ayudarnos a entender cierto sesgo que adoptaron algunos de los dibujos que realizó.

J. M. es un artista que suele expresarse según modos afines al minimalismo. Esto significa que su producción poco tiene que ver con el enfoque propio de los dibujos de KLEE sobre los que tuvo que trabajar. Por tanto, los *juegos* que practicó en nuestra experiencia eran

para él una novedad. Y, claro está, no es de extrañar que sucediera, como luego tendremos ocasión de comprobar, que su minimalismo se proyectase en algún momento sobre sus dibujos. No obstante, también abundaron los lapsos temporales en los que se mantuvo libre de esta influencia.

Pero bien, pasemos ya a presentar los *juegos* y los dibujos realizados por J. M.

1.3.1.1. JUEGO Nº 1

El primer dibujo de referencia fue el de la fig. 49. Y junto a él se le entregó el siguiente texto:

“El *juego* consiste en obtener a partir de la estrategia filiforme una figura de un animal. Las unidades figurales usadas son todas ellas de tipo filiforme a excepción de un punto que ejerce la función de ojo. La figura es estática. El objetivo básico estriba en conseguir una figura bella y estilizada. Nótese la importancia de las relaciones de proporcionalidad entre los diversos componente del dibujo y de las características de las unidades lineales usadas”.

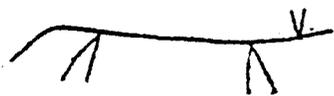


Fig. 49

Tras la observación del dibujo y tras la lectura del texto se pidió al profesor J. M. que realizase una serie de dibujos que cumpliesen las consignas citadas líneas atrás:

- Algunos que se ajustasen, al máximo, al *juego* definido por el dibujo de base y el texto que le

acompañaba.

- Algunos que introdujesen ligeras modificaciones a dicho *juego*.
- Algunos que introdujesen modificaciones importantes.

Los tres cuadros adjuntos muestran la serie de dibujos que realizó.

Respecto a la primera serie (fig. 50 (a, b, c y d)) (la extremadamente fidedigna) nótese que los dibujos que hizo son todos de tipo filiforme. Y parecen obedecer, sin excepción, a un esquema de base idéntico, que se aparta algo del modelo de KLEE. Éste, con un sólo trazo lineal

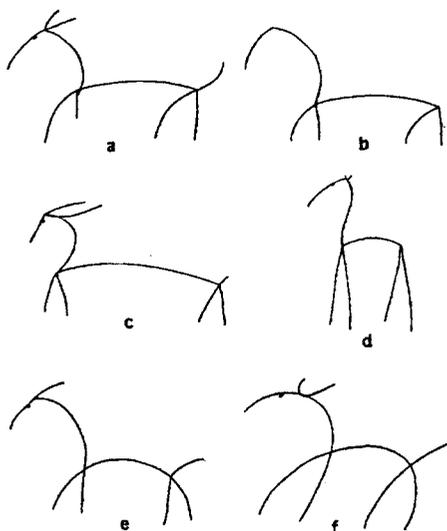


Fig. 50

rectilíneo, sólo curvado ligeramente en el extremo de la cola, perfila, sin solución de continuidad, la cabeza, el cuello, el tronco y la cola. El profesor rompe con esta referencia. Usa un esquema en el que cada uno de estos elementos tiene una plasmación autónoma. Se disponen según un modelo estándar. Y, salta a la vista: sus figuras son menos estilizadas que la del modelo de base.

Pero ¿qué variaciones introduce al realizar sus sucesivos dibujos?

Conservando casi intacto el esquema de animal plasmado en la primera figura, realiza operaciones de supresión (en la fig. b suprime el ojo; en la d, la cola), operaciones de substitución (en d la curva del cuello -un simple arco en los otros dibujos- pasa a ser un línea ondulada), operaciones de alargamiento o acortamiento de determinadas partes del cuerpo (el tronco en c y las patas en d se alargan mientras la cola en c se acorta), operaciones integrativas (las dos orejas son dibujadas en d mediante un solo arco, en c un mismo trazo abarca una de las patas traseras y la cola y en a dos trazos sucesivos (también correspondientes a una pata trasera y a la cola) se encadenan formando un sólo trayecto ondulado) y desplazamientos por rotación (las orejas en c pasan a una disposición casi horizontal).

En cuanto a los dibujos que debían introducir ligeras modificaciones en el *juego* de base (fig. 50 (e y f)), hay que decir que realmente se apartan poquísimo de los correspondientes a la serie anterior. Lo más destacable es el protagonismo concedido a los arcos que engloban diversos componentes de las figuras. Tanto en e como en f un sólo arco sirve para plasmar dos de las patas y el tronco del animal. Además, en e un mismo arco engloba una pata y el cuello y en f un mismo arco engloba una pata el cuello y la cabeza.

Respeto a los dibujos producidos bajo la consigna de introducir importantes modificaciones en el *juego* de base (fig. 51) puede comprobarse que se produce un verdadera eclosión productiva.

En a, b y c, J. M. introduce una peculiar estrategia: las diversas unidades figurales se coordinan sin entrar en contacto unas con otras. La concepción global de las figuras no difiere de las realizadas anteriormente. Parecen regidas por el mismo esquema de base. Pero el despiece es patente. Cada elemento corporal aludido cuenta con su correspondiente trazo alusivo. Además, en cada figura impera otra decisión estratégica: en a y c las unidades figurales usadas son líneas rectas; en b éstas son substituidas por arcos más o menos curvados.

Comparando a y c se hace patente que prácticamente sólo difieren en la decisión de substituir los trazados lineales simples por trazados de grueso calibre.

Al pasar de c a d se produce una transformación radical en el enfoque configurativo. La figura d obedece a tres precisas estrategias: las unidades figurales serán todas ellas de tipo rectilíneo, tomarán siempre la disposición horizontal o vertical y se coordinarán en lo posible sin solución de continuidad.

La fig. e, por su parte, parece una figura en la que se entrecruzan estrategias propias de la fig. d y de las figuras realizadas bajo las consignas de máxima fidelidad al *juego* de base o mínima desviación. Un ángulo recto, cuyos segmentos componentes están dispuestos según

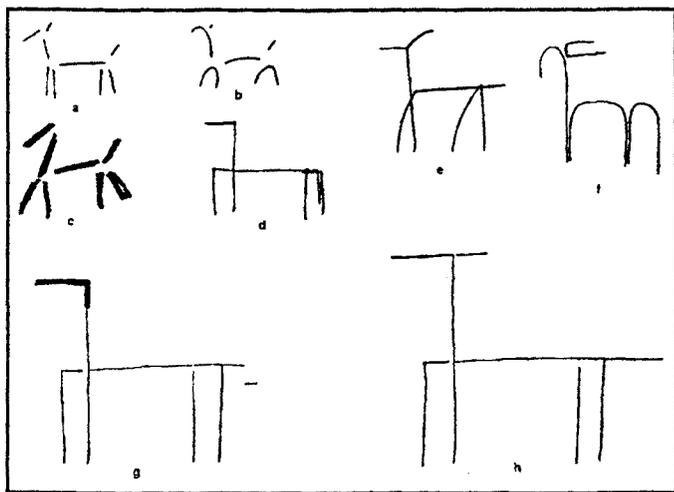


Fig. 51

las orientación vertical y horizontal, abarca la cabeza, el cuello y una de las patas (esquema usado en la fig. d) y una línea recta horizontal que plasma el tronco y la cola dan fe del enfoque propio de la figura d. El resto de la figura rememora el enfoque habitual en los dibujos correspondiente a las dos series

de dibujos realizadas bajo las dos consignas citadas hace un momento.

En f se produce una nueva modificación estratégica: la figura es realizada a base de arcos que prolongan sus extremos siguiendo trazados rectilíneos.

Además, cada uno de estos arcos adopta una peculiar orientación espacial: los tramos rectilíneos siempre se ajustan a la orientación vertical u horizontal.

En cuanto a g, es obvio que se introducen nuevas modificaciones estratégicas. De modo similar a la fig. d, toda la figura está realizada con segmentos rectilíneos verticales y horizontales. Y algunos se adicionan de manera idéntica a como lo hacían en aquella. Pero, ahora, algunos de los segmentos quedan adicionados tras introducir un pequeño espacio separador. Un pequeño espacio de dimensiones idénticas en los dos casos en los que aparece.

Rasgo peculiar introducido es el grueso trazo añadido en la zona de la cabeza.

Ante esta figura, permítanme que añada algunas palabras colaterales que creo pueden ser de interés.

Es evidente que J. M. domina su oficio y tiene innumerables recursos expresivos. Nos lo está manifestando en cada dibujo realizado. Pero al llegar a la última figura que hemos analizado, la g, aparece una nueva dimensión. De pronto se activan sus modos más personales de expresión. (Recuerden que dije anteriormente que su obra se mantenía afín al enfoque minimalista).

Pues su minimalismo ahora aflora directamente. Y en su dibujo aparecen juegos de equilibración que atañen a los pequeños espacios de discontinuidad introducidos en la adición de las unidades figurales y al grosor que afecta a algunos componentes del dibujo.

Es el mismo minimalismo que se refleja en la siguiente figura, la h, aunque ahora se prescinda en el juego de equilibrios compositivos de la estrategia del grosor de los trazos. El equilibrio compositivo se consigue en esta figura no ya añadiendo en la cabeza el peso generado por el grueso trazo lineal, sino añadiendo una oreja que se adhiere, por cierto, respetando la estrategia de introducir pequeños espacios de discontinuidad figural.

1.3.1.2. JUEGO N° 2

La fig. 52 presenta el dibujo de KLEE que sirvió de base a este *juego*. Como se ve, se trata de un dibujo en el que sigue usándose la estrategia filiforme. Prácticamente todas las unidades figurales usadas por KLEE son de esta naturaleza.

El texto que acompañó la presentación del dibujo fue el siguiente:

“Todas las unidades figurales usadas, excepto dos puntos de diverso tamaño y fácil localización, son de tipo filiforme. A partir de ellas KLEE realizó un dibujo temático. En él aparece un personaje, de pie, sobre una barca. Está remando. Cerca de la barca pasa, altivo, un cisne. Los demás componentes de la obra aluden a la superficie ondulada del agua y a la vegetación que surge del agua o está en el entorno de ella.

El *juego* está presidido por la intencionalidad de construir figuras superescuetas y estilizadas que se coordinan unas con otras formando un todo grácil y armonioso. Un todo, además, distribuido de manera homogénea por toda la superficie de la obra.

En el *juego* desempeña un papel relevante el entrecruzamiento de dos de las figuras: la de la barca y la del cisne. Con él KLEE consigue, con la máxima simplicidad posible, que el casco de la barca cumpla, a su vez, el papel de alas extendidas del cisne. Con esta estrategia logra que la figura del cisne quede realzada. Todas las demás son sumamente estáticas. El cisne parece deslizar sobre la superficie del agua, ayudándose con sus gigantescas alas.

Detalle de interés puede apreciarse en una de las plantas (la hecha a base de cuatro arcos que cortan el tronco vertical). Nótese como los arcos no respetan una simetría estricta. Y su curvado es algo distinto en cada uno de ellos. Naturalmente, estas imperfecciones son intencionales. Apuntan a enriquecer la estética del dibujo.



Fig. 52

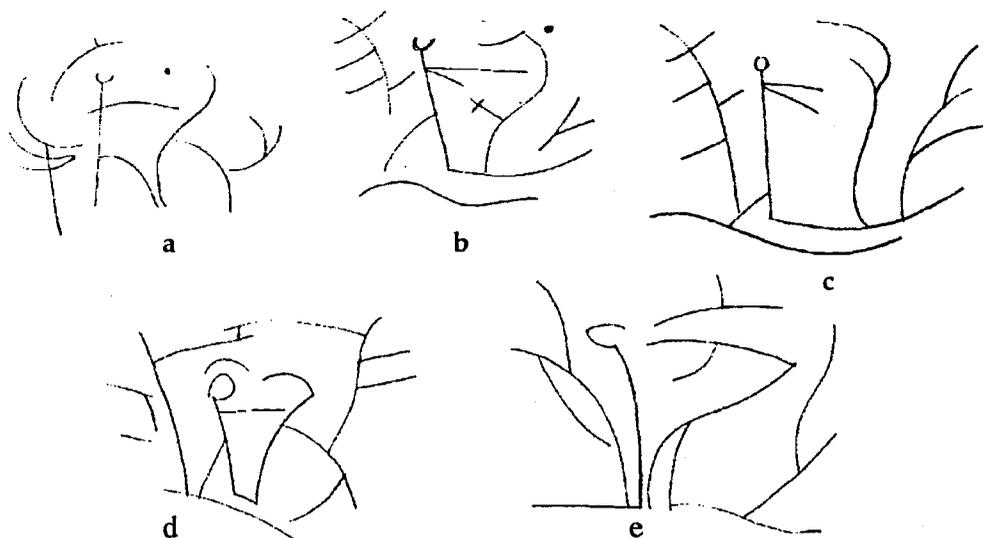


Fig. 53

Otro aspecto a tener en cuenta es el relativo al conjunto de líneas verticales que aparecen en el dibujo. Huyen de un estricto paralelismo. KLEE juega rítmicamente con ellas.

Obsérvese también el juego armónico que vincula el encorvado del casco de la barca y el encorvado que genera la cabeza del remero”.

La fig. 53 muestra los dibujos realizados por J. M.

Todos ellos respetan la estrategia filiforme. También obedecen al principio de rellenar figuralmente toda la superficie del dibujo. Y se buscan diversos equilibrios lineales y compositivos.

La diferencia más patente respecto al dibujo de KLEE es que las unidades figurales usadas por éste dan mucho más protagonismo a las líneas verticales que aparecen dispersas sobre toda la superficie de la obra. Entre ellas genera ritmos ausentes en los dibujo de J. M..

En cuanto a los dibujos que se liberan de la estricta fidelidad al modelo de base cabe subrayar que instauran *juegos* lineales bastante alejados de los desplegados por KLEE en su dibujo. Nótese como en la fig. d se establecen configuraciones con el entrecruzamiento de líneas próximas a la verticalidad u horizontalidad, que desdibujan la estructura habitual de las plantas. Probablemente vuelve a manifestarse en este entrecruzamiento el trasfondo minimalista de la estética propia del profesor J. M..

Finalmente, destaquemos la composición lograda en la fig. e. Han desaparecido las líneas rectas. La simplicidad de las figuras es máxima. Obsérvese como el personaje central sólo consta de cabeza (un simple arco) y de una línea vertical. En cuanto a los otros componentes figurales es de destacar los *juegos* que se establecen entre los cruces lineales de curvas que inciden unas con otras en ángulo agudo. Contribuyen a generar otro *juego* bien distinto del seguido por KLEE. Éste dibuja presidido por un iconismo mucho más realista. J. M. se instala en un nivel superior de abstracción. Y se deja llevar por el juego de equilibrios lineales. Poco importa que estos equilibrios generen imágenes prácticamente irreconocibles. El juego es estrictamente estético.

1. 3. 1. 3. JUEGO Nº 3

La fig. 54 correspondiente al dibujo de dos gatos sirvió de base del tercer *juego*.

El texto utilizado para definir, junto a dicho dibujo, el *juego* fue el siguiente:

“En este dibujo KLEE usa, básicamente, la estrategia tubular. Exceptuando las cabezas de los gatos, todas las restantes unidades figurales del dibujo son tubulares. La mayoría de ellas se curvan con la finalidad de reflejar diversas disposiciones posturales o el movimiento que afecta a los personajes dibujados. Este último aspecto queda especialmente reflejado en el gato a. Nótese como en este gato se realiza el dinamismo de la figura por medio de la estrategia de enlazar, sin rotura de continuidad, el trayecto ondulado del brazo con el trayecto ondulado de la cola; y éste, con el trayecto, también ondulado y tubular, de una de las patas. Es decir, que brazo, cola y pierna se presentan a la mirada como una unidad figural. Por otra parte, KLEE no tiene inconveniente en enlazar entre sí las dos patas, a través del uso de una misma unidad tubular que se curva convenientemente (gato b). La misma estrategia es aplicada a las patas de este mismo gato.

Ni que decir tiene que el *juego* da una enorme importancia a la gracia y expresividad de la figura obtenida.

Otro detalle destacado es que las unidades tubulares dibujadas permiten la identificación de las articulaciones de las patas de los gatos (codos y rodilla). En unos casos la articulación queda remarcada a través de la inflexión que afecta a la unidad tubular. En otros, se subraya mediante la estrategia de presentar el trayecto tubular como si se tratara de la adición de dos segmentos autónomos.

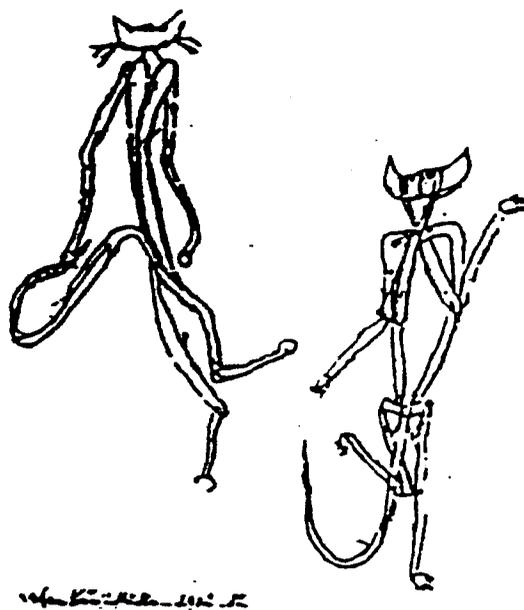


Fig. 54

Obsérvese, también, como los *pies* y *manos* de los gatos (simples redondeles situados en el extremo de las unidades tubulares correspondientes) no rompen el diseño tubular de toda la figura. Su tamaño ultrapasa mínimamente el ancho de las unidades tubulares que los sostienen.

Por otro lado, hay que destacar que KLEE añade, con suma discreción, algunos atributos básicos de los gatos: En el gato a, los bigotes. En el gato b, las uñas de las patas.

Finalmente, subrayemos que la unidad figural usada para representar la cabeza (una especie de luna menguante) no rompe la unidad de la figura. Permanece próxima al enfoque tubular de todo el conjunto".

Los dibujos realizados por J. M. fueron los presentados en la fig. 55.

Los gatos a y b, presididos por la consigna "máxima fidelidad al juego definido por KLEE", patentizan que J. M. no sólo retuvo las consignas definitorias del juego sino que supo usarlas con notable destreza. De todas maneras en b la figura vuelve, como en el caso de la mayoría de los dibujos filiformes de animales previamente dibujados,

a ajustarse al modelo estandar: animal visto de lado, con el tronco en disposición horizontal, el cuello hacia arriba y las patas hacia abajo. No obstante, este modelo consigue mayor dinamismo del que le es propio habitualmente a base del encorvado del dorso y de las patas (cosa que hace suponer que el gato no está de pie sino recostado sobre el suelo).

Evidentemente, en esta última figura la forma de doblar las patas atenta contra la manera natural de hacerlo los gatos, cosa que seguramente motivó el cambio de orientación de la flexión de las patas en el siguiente dibujo (fig. c) correspondientes a la consigna "dibujo que introduzca ligeras modificaciones en el *juego de base*".

Otro detalle de interés de la fig. c atañe al dibujo de las uñas de los pies del gato, que a diferencia de las plasmadas por KLEE son también de tipo tubular. El hecho de que ponga sólo dos en cada pata seguramente obedece a la intención de no sobrecargar el peso dado a las zarpas, cosa que atentaría con la estilización de todo el conjunto. Probablemente la presencia de sólo dos patas respondería también a un criterio de tipo estético. La duplicación de las patas perjudicaría la gracia y ligereza de la figura.

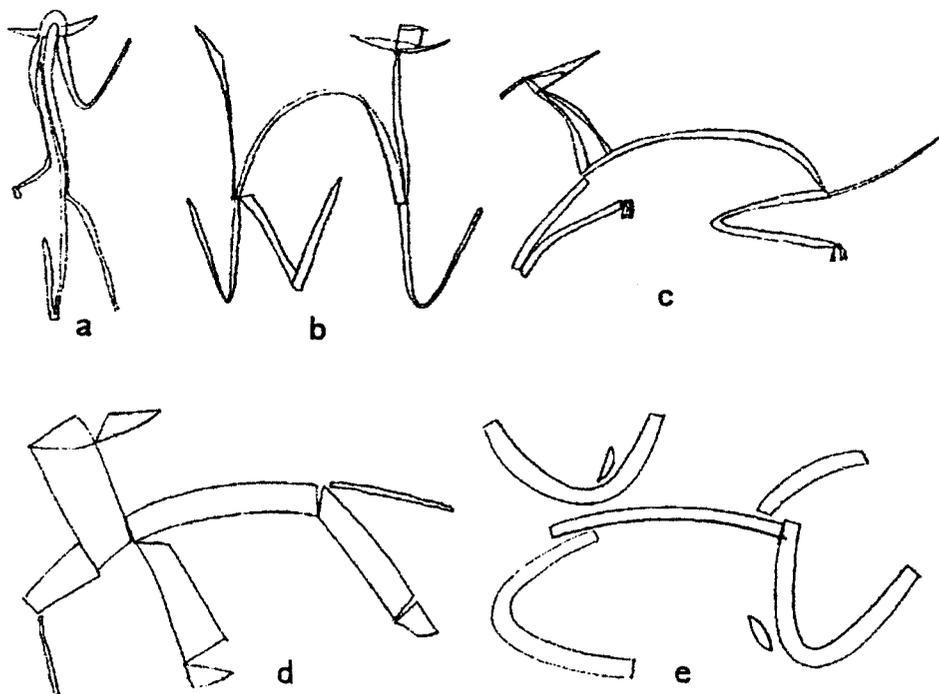


Fig. 55

En cuanto a las figuras realizadas tras distanciarse considerablemente J. M. del código impuesto por el dibujo de base (fig. d y e) es evidente que se alejan considerablemente del modelo propuesto. En d las unidades tubulares se convierten, básicamente, en rectángulos. Algunos de éstos, los correspondientes a la cola y a la parte anterior de la pata delantera, son mucho más delgados que los restantes. Se trata de una estrategia de orden estético. En el conjunto de la figura entre ambos rectángulos se establece una relación de complementariedad compositiva.

Una complementariedad que también se establece entre los apéndices correspondientes al hocico y a las dos garras representadas.

Igualmente forma parte del *juego* instaurado por J. M. el hecho de que casi todas las uniones entre las unidades figurales sea imperfecta y dejen diversos huecos intercalados. Éstos también juegan entre sí.

En cuanto la fig. e, la estrategia básica usada es evidente. Los segmentos corporales son fundamentalmente arcos de tipo tubular. Se adicionan de forma disjunta. Y como el *juego* es también en este caso de orden estético, se introducen componentes lenticulares que situados uno en la zona de la cabeza y el otro en la parte anterior de la pata trasera, por más que a primera vista sean chocantes, dan armonía y carácter al conjunto.

1. 3. 1. 4. JUEGO N° 4

La fig. 56 muestra el dibujo usado en la definición de este *juego*. Se trata de un dibujo realizado por KLEE con la finalidad de ilustrar la novela *Cándido* de Voltaire. En él, la estrategia tubular desempeña el papel crucial. Con su ayuda KLEE consigue conferir enorme expresividad y dinamismo a sus personajes.

El texto que acompañó al dibujo fue el siguiente:

“El dibujo corresponde a la serie realizada por KLEE con la intención de ilustrar la novela *Candide* de Voltaire. Las figuras están realizadas, como las de los gatos anteriormente analizados, bajo la batuta de la estrategia tubular. Aquí también es aprovechada para realzar el extremo dinamismo de las figuras. La mayor parte de las cosas dichas entonces pueden aplicarse de nuevo. Así, por ejemplo, las

manos y cabezas, para no rompen el estilo global definido por la estrategia tubular, tienen un tamaño sumamente reducido. En cambio todas las partes restantes, representadas por las unidades tubulares exageran su longitud, con lo cual las figuras quedan extraordinariamente estilizadas.

Toma especial relieve el papel expresivo de las figuras. A través de sus disposiciones posturales, se manifiesta la situación en que se encuentran: una de las figuras sobre el suelo, representando a un muerto, la otra, expresando a través de las posiciones de los brazos y las contorsiones que afectan a los dedos de sus manos, el dolor producido por la espada que la está atravesando.

Es de notar el juego rítmico y melódico que se establece entre las distintas unidades tubulares que conforman las figuras. Esta interdependencia es especialmente evidente en el caso de las dos figuras tendidas en el suelo. Pero también afecta a las restantes. Trácese, sino, una línea imaginaria que enlace la mano, el brazo, el cuello y la cabeza de una de las figuras de pie (la de la izquierda) con el brazo derecho de la otra figura que, también de pie, está junto a ella. El trayecto global corresponde claramente a una línea ondulada.

O bien póngase en relación el amplio arco generado por la figura del espadachín, con los arcos más reducidos originados por los brazos de las figuras tendidas, o incluso, en el caso de la figura echada de la izquierda, con el arco formado por la unidad tubular que une brazo y cuello. Son tan importantes estos tipos de *juegos* que KLEE invita a

pasar por alto el hecho de que este último arco atente contra la estructura anatómica de la figura.

Otro aspecto a considerar es el tratamiento que da KLEE a los troncos de algunas de sus figuras. En alguna la estructura tubular de esta área corporal se dilata levemente (figura tendida de la



Fig. 56

izquierda). Pero en otra (la de pie con los brazos en forma de V

invertida), no se priva de subrayar la redondez de su vientre. El contraste entre lo tubular y lo globular confiere identidad a la figura, sin que esto conlleve el romper la armonía del conjunto.

Finalmente, destaquemos que los componentes tubulares de las figuras tienen en ocasiones la suficiente flexibilidad como para dejar entrever las formas que en realidad tienen las partes corporales aludidas. Son tubulares pero se ensanchan o encogen levemente en función de la naturaleza de las formas propias del cuerpo humano”.

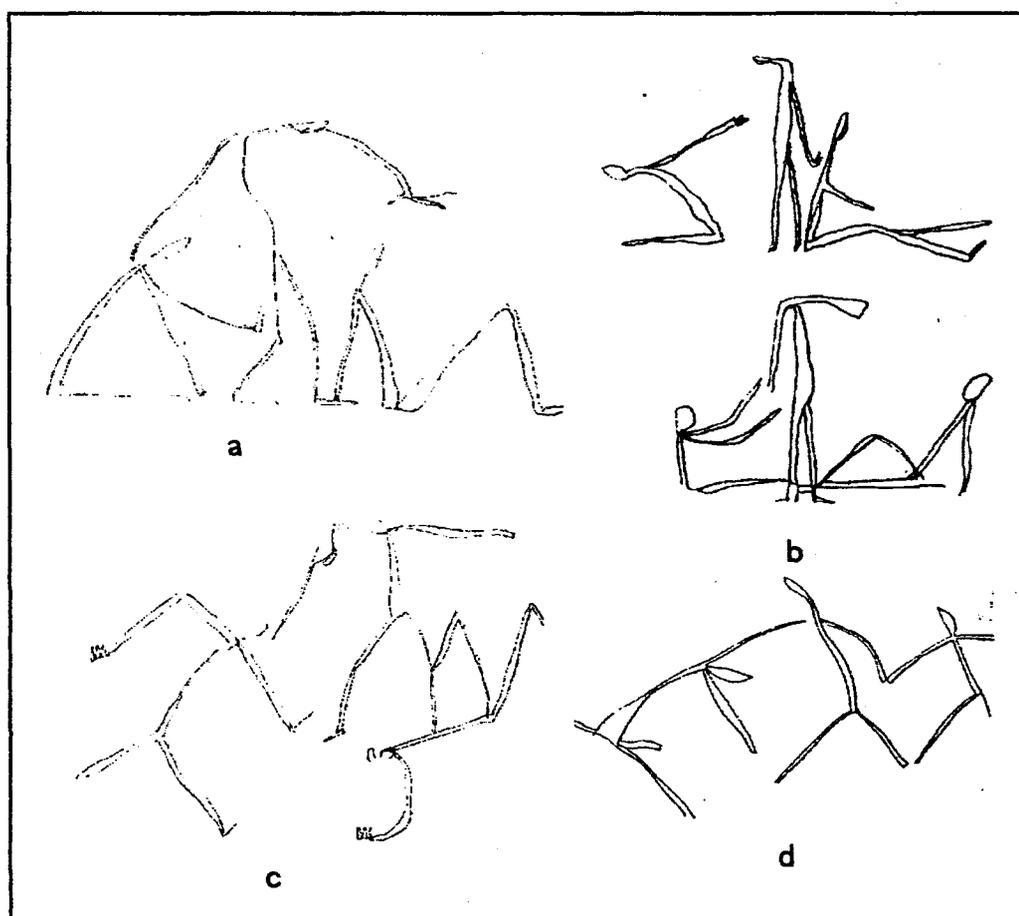


Fig. 57

La fig. 57 presenta los dibujos realizados por J. M.

Nótese la pericia con que han sido dibujados. La estrategia tubular no plantea ningún problema al profesor J. M. Además, en los dibujos realizados bajo la consigna “máxima fidelidad al juego de base” se respetan la mayoría de los principios que definen a éste. Las figuras son expresivas, y entre ellas se establecen múltiples relaciones compositivas. Además, sobre todo en la fig. b, algunas formas tubulares

se ensanchan o encogen levemente, como en el dibujo de KLEE, en función de las formas características del cuerpo humano.

En cuanto a las figuras que se alejan del patrón básico del *juego*, hay que decir que J. M. opta por conferirles mayor estilización. Prima la geometrización de las figuras, con lo cual desaparecen las sinuosidades que caracterizaban a las anteriormente realizadas (fig. d).

Cabe destacar también que la geometrización estilizante no conlleva, sino todo lo contrario, el olvido de los *juegos* rítmicos y compositivos que interrelacionan a las figuras.

En cuanto al dibujo c, destáquense algunos detalles compositivos relativos a detalles puntuales de las figuras. Concretamente las unidades figurales relativas a las cabezas, a las manos y a los pies. Dos de las cabezas quedan asociadas entre sí a través de su forma cóncava y de la manera de ser concebidas como adiciones superpuestas a la figura de base. Igualmente se establecen lazos compositivos y rítmicos entre las dos manos de tres púas y los dos pies y una mano realizados con la misma unidad figurale: una especie de hoja de cuchillo.

1. 3. 1. 5. JUEGO N° 5

La fig. 58 muestra el dibujo de KLEE que se presentó al profesor J. M. como ilustración de un nuevo *juego*.

Y con él se le entregó el siguiente texto explicativo:

“El dibujo presenta un paisaje urbano imaginario. En la parte izquierda un gran edificio con una inmensa cúpula, a su derecha otro colosal edificio coronado por una espléndida torre. Tras él, otros edificios.

Cada edificio está formado por la adición en altura de múltiples plantas. Cada planta presenta su particular geometría. Y las alturas de las plantas sumamente variadas. Unas esbeltas, las otras casi imperceptibles.

Aunque en algún edificio hay ventanas, la mayoría no los tienen. Lo prioritario parece ser el trenzado geométrico. Como si se tratase de un simple encaje de bolillos.

¿Cuáles son las unidades geométricas usadas para cada planta de los edificios? Son de muy diversa factura: simples rectángulos encadenados (a veces altos, a veces bajos, a veces sin nada en su interior, a veces con alguna elemental figura en él); arcos simplemente

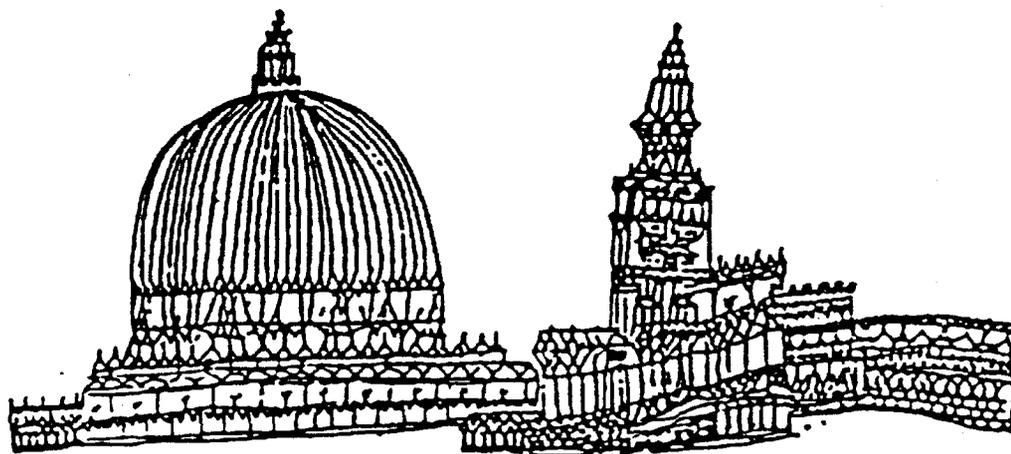


Fig. 58

adicionados; arcos entrelazados; triángulos en cadena, etc.

Aspectos a destacar: el *juego* de las múltiples geometrías implicadas escapa a cualquier rigidez compositiva. A veces la simetría global del edificio se rompe. Y la estricta verticalidad también. Además, las diversas plantas de los edificios atentan, con frecuencia, contra la horizontalidad. Es más, contaminan a la horizontalidad de las plantas del edificio vecino. Pero al hacerlo crean continuidades configurativas.

Sobre estas continuidades, nótese que cierta onda compositiva puede enlazar varios edificios contiguos. Una serie de plantas de un edificio puede crecer en altura desde la izquierda hacia la derecha, y luego este ensanchamiento puede continuar afectando al edificio de al lado.

Con este tipo de estrategias se consiguen ritmos globales que afectan al conjunto del dibujo.

Todo hace suponer que antes de realizar los minuciosos trenzados de las geometrías de cada planta, en algunos casos KLEE trazó previamente las grandes líneas englobantes que solventaran el problema de los ritmos básicos del dibujo."

J. M. realizó tres dibujos: uno para cada consigna básica (fig. 59). El a, correspondiente a la máxima fidelidad al *juego*, se ajusta a bastantes de los principios reguladores del dibujo de KLEE, pero dista mucho de responder a la estética que éste instaura. J. M. construye en primer lugar los envoltorios de los edificios, y, luego, los rellena -cosa que en KLEE no parece un principio general absoluto, aunque sí parcial. Además, las geometrías desarrolladas en las sucesivas plantas son muy

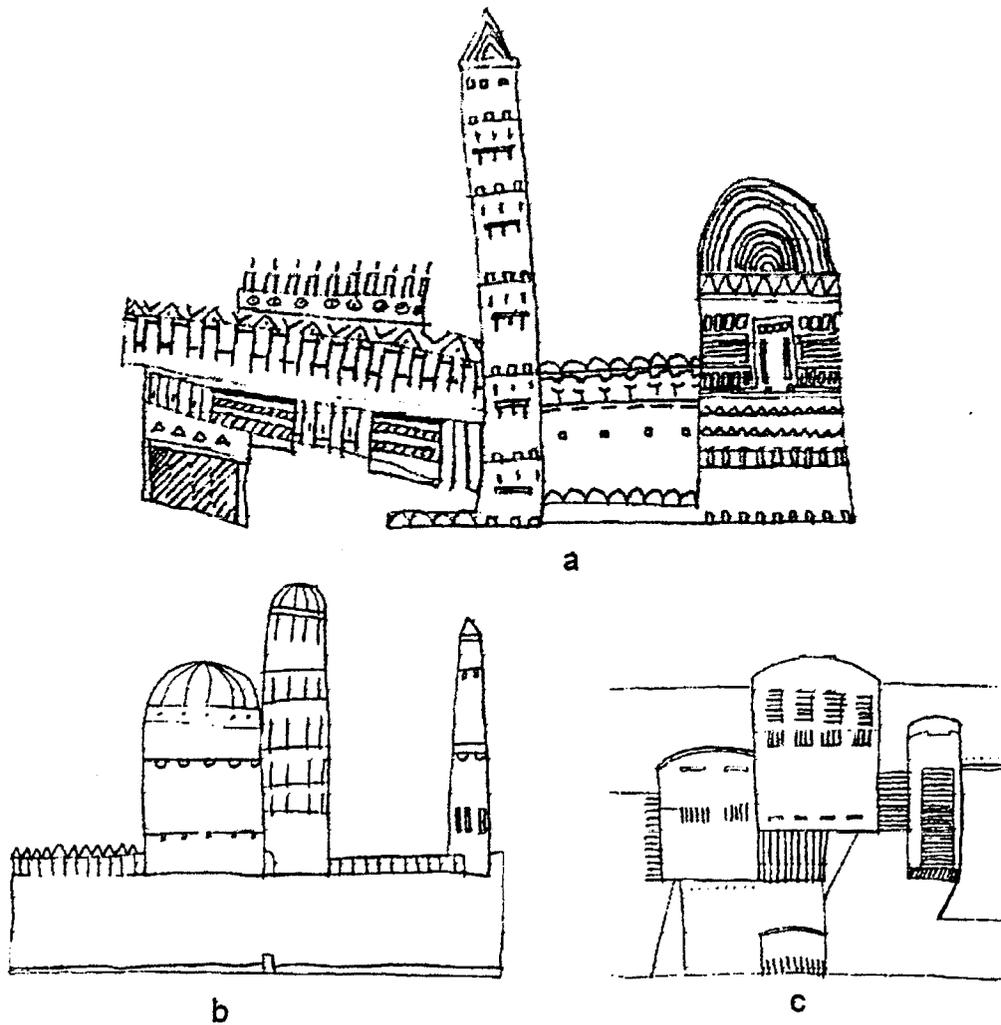


Fig. 59

diversas. Cada segmento del dibujo establece una particular geometría. Con lo cual se resiente la unidad de todo el conjunto. KLEE, por en contrario, aunque también diferencia las geometrías de las diversas

plantas consigue que todas ellas tengan un especial aire de familia. Seguramente consigue este efecto porque sus geometrías alternativas se ajustan al objetivo de conseguir que el conjunto semeje un encaje de bolillos. Dada esta premisa, no sirve cualquier geometría que pueda concebir el magín. Tan importante como la diversidad es la unidad del conjunto. Y ésta demanda la minuciosa observación de las características figurales de los encajes. Cosa no hecha por J. M.

En su segundo dibujo, J. M. conserva la estrategia constructiva de base. Dibuja en primer lugar los contornos de los bloques arquitectónicos, y luego añade varias series de unidades figurales distribuidas según plantas. La estrategia innovadora parece ser la de simplificar considerablemente el enfoque propio del anterior dibujo.

En cuanto al dibujo realizado con la intención de introducir variaciones importantes al *juego* de base (fig. c) puede apreciarse que el *juego* instaurado impone cambios radicales. Más que una serie de bloques, el dibujo muestra un sólo bloque. La estrategia de las plantas se rompe. Y lo que prima es el juego compositivo entre las unidades componenciales: rectángulos, por un lado, y arcos por otro. Y también entran en este juego de interrelaciones las series de puntos y de microrrectángulos alineados.

Igualmente desempeñan un papel primordial los conjuntos de líneas paralelas (unas en disposición vertical, otras en disposición horizontal) que se distribuyen por diversas áreas del dibujo.

Obsérvese, además, el juego que se establece entre las líneas oblicuas o las áreas que éstas determinan.

Tras este dibujo de nuevo aflora el mundo minimalista en el que está inmerso J. M. en sus quehaceres artísticos.

1.3.1.6. JUEGO N° 6

La fig. 60 da cuenta del dibujo ilustrativo del *juego*. Y el texto explicativo de la naturaleza de dicho *juego* fue el siguiente:

“Se trata de un paisaje urbano especialmente fantástico. Entre los edificios pueden detectarse diversas cúpulas de variado tamaño y forma. Y algunas escaleras.

Las torres ascienden hacia lo alto atentado sin reparos contra la ley de la gravedad. Parecen hechas como si se tratase de un castillo de naipes. Pero un castillo de naipes en el que no importa mucho que los elementos superiores no se apoyen perfectamente sobre los inferiores. Un simple contacto lateral con un naipe inferior puede servir de base de sustentación. De esta forma las plantas sucesivas de los edificios y de las torres no están casi nunca unas encima de otras. Se desplazan hacia la derecha o hacia la izquierda y a veces sólo se apoyan, como decíamos, en un punto de sustentación. Pero esto no importa. El equilibrio del conjunto no obedece únicamente a las leyes que marca la gravedad, sino también a las leyes de orden compositivo.

Entre los encorvados de las cúpulas (y quizás también de alguna bóveda o de algún puente), los múltiples rectángulos de las infinitas plantas de los diversos edificios, las escaleras y algunas pequeñas enrejados (¿quizás ventanas?), se establecen diversas relaciones de equilibración-desequilibración. Esta es su particular ley de la gravedad.

Pero nótese que la ciudad está habitada. Algún que otro personaje, hecho con tan escuetos trazos que cuesta adivinar de que se trata, deambula por la calle.

¿Será que la ciudad diluye a sus habitantes? ¿Será que el mundo urbano convierte a las personas en seres insignificantes? ¿Será simplemente que KLEE recordaba cuando realizó este dibujo la impresión que le produjo cierta visita a una ciudad? (Quizás pensó al ver ciertos edificios coronado con esbeltas torres: "Parece un castillo de naipes. ¿Cómo puede sostenerse en pie?").

Puede pues que, al realizar esta obra, además de usar KLEE modos de producción análogos a los

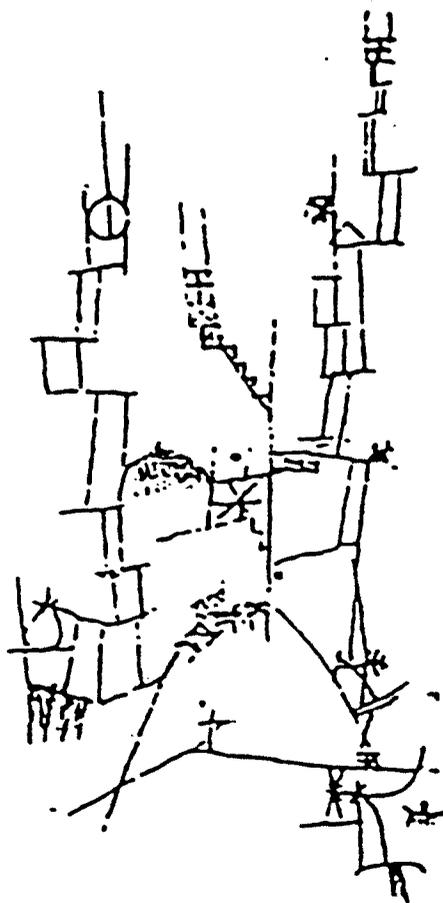


Fig. 60

explicados líneas atrás, tuviese también en cuenta otros modos de producción, del tipo de los vertidos hace un instante: imágenes de la memoria, significados barajados, temas vitales”.

¿Qué hizo J. M. a partir del dibujo de base y el texto que acabamos de transcribir? Pues la serie de dibujos presentada en la fig. 61.

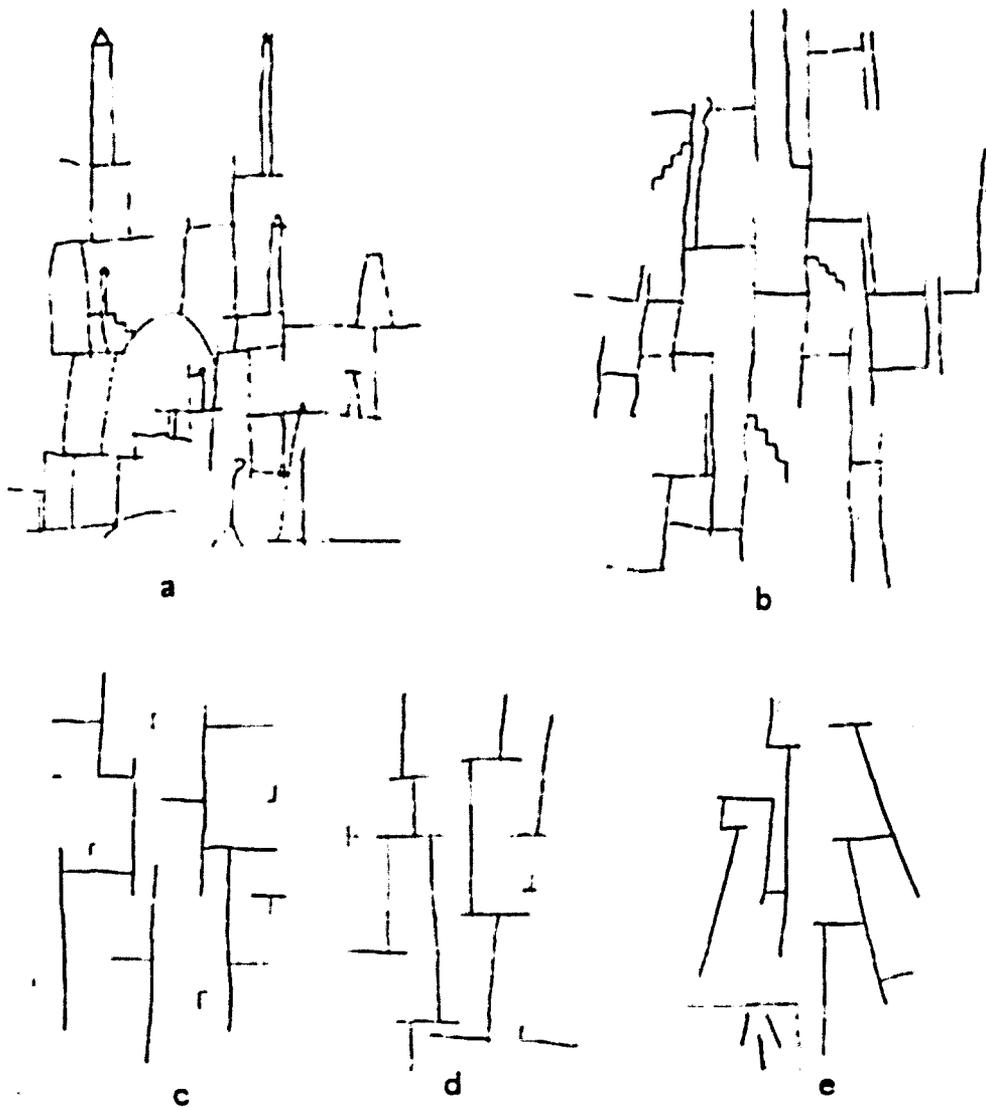


Fig. 61

El dibujo c responde a la consigna máxima fidelidad. Su "castillo de naipes" guarda un notable parecido con el de KLEE. Y entre los naipes aparecen algunas escaleras y un arco. No existen edificios reales.

Las estructuras son fantásticas. Pero el conjunto y cada uno de los sectores figurales construidos evocan, como en el dibujo de KLEE, algún imposible sustrato arquitectónico. Ahora bien, la fidelidad al *juego* no impide que J. M. introduzca elementos de su propia cosecha. Han desaparecido las cúpulas ovoides. Todas pasan a ser triangulares. Y en el dibujo de J. M. coronan torres con formatos esbeltos. Torres que semejan, por sus proporciones, obeliscos.

Y con ellas, es decir, con sus proporciones, se *juega*. Y con otros elementos del dibujo que sin simular torres o obeliscos mantienen las mismas relaciones de proporcionalidad.

Finalmente el conjunto construido en ningún caso invita a pensar en una ciudad fantástica de tipo oriental (cosa que si sucede en el caso del dibujo de KLEE).

Los restantes dibujos se alejan aun más -en este caso obedeciendo a las consignas dadas- de los principios reguladores usados por KLEE.

El dibujo b queda reducido a un juego de entrecruzamiento de líneas verticales y horizontales que sólo en algunos casos genera, a diferencia del dibujo de KLEE, auténticos rectángulos. Y entre estas redes lineales aparece alguna que otra escalera.

Como en el caso del dibujo a, J. M. sigue utilizando diversos pares de líneas verticales para generar un conjunto homogeneizado. Ahora estos pares de líneas no quedan coronados, como en el dibujo anterior, por los triángulos que inducían al reconocimiento de obeliscos. Se han convertido en componentes de orden meramente compositivo.

Todo el dibujo se aleja del nivel icónico propio del dibujo a.

La ciudad desaparece. Estamos ante un juego compositivo de orden prácticamente abstracto.

Las figuras c, d y e culminan este proceso de abstracción. Son los dibujos correspondientes a la consigna "distanciamiento importante del modelo de base".

Del *juego* de base queda muy poco. Han desaparecido los "naipes". No aparece ningún rectángulo. Las líneas verticales y horizontales se entrecruzan generando tres sistemas figurales separados y de simple factura. Entre ellos se intercalan algunos ángulos rectos de pequeño tamaño y algún microsegmento. El juego estriba en que el conjunto tenga su "gracia" compositiva. No hay ciudad que valga. Se ha desvanecido cualquier referencia representativa.

El dibujo está en ésta misma órbita, aunque ahora los microcomponentes intercalados entre las tramas lineales quedan relegados a un papel secundario.

Finalmente, la figura e introduce dos variaciones básicas: los microcomponentes han desaparecido del todo y en las redes lineales todas las líneas verticales han sido substituidas por líneas oblicuas que convergen en un foco distante situado fuera del dibujo.

Huelga decir que los últimos dibujos de J. M. están mucho más próximos al enfoque estético del movimiento De Stijl que al propio del dibujo de KLEE, que dio pie a toda esta última serie de dibujos.

Con toda probabilidad esta influencia ha desempeñado, aunque sea de manera inconsciente, un papel importante en la orientación tomada por los dibujos realizados por J. M..

1.3.1.7. CONCLUSIONES

Es evidente que J. M. tiene los recursos necesarios para expresarse figuralmente siguiendo los dictados de los principios rectores de *juegos* extraídos de artistas que se expresan de modo esquemático. La fidelidad al *juego* no le plantea ningún problema, aunque a veces desatiende a algunas de los aspectos que lo definen. Así, por ejemplo, en el caso de las arquitecturas urbanas elaboradas por KLEE como si éstas se inspirasen en las estructuras propias de los encajes de bolillos, J. M. realiza el dibujo sin atender a este modelo de referencia. Para él el *juego* e convierte en la mera adición de múltiples series de composiciones figurales de orden geométrico. Algo parecido sucede con el *juego* nº 6, de las arquitecturas fantásticas que semejan inestables castillos de naipes. KLEE realizó su dibujo teniendo como referente mental ciertas ciudades del norte de África o del Próximo Oriente. J. M. derivó el *jugo* hacia la construcción figural sin referencia a ciudades de esta área geográfica.

Es decir, que los *juegos* a veces quedan transformados por carencias en las referencias contextuales que orientaron su definición por parte de KLEE.

J. M. no sólo destaca por su capacidad de jugar con fidelidad a los *juegos* planteados, sino que también demuestra tener enormes recursos

a la hora de diversificar y personalizar los *juegos*. Y lo que es de suma importancia: al hacerlo deja constancia de que sus innovaciones siempre son de orden estético.

Cosa bien distinta de lo que sucede cuando la diversificación y la personalización son realizadas por personas desvinculadas de la expresividad artística. (Pronto tendremos ocasión de ratificar con ejemplos esta afirmación).

Pensando en la aplicación del modelo MOPRART, es evidente que los resultados de la prueba realizada por J. M. muestran que puede ser interesante que el EAB cuente con la colaboración de algún artista con amplios recursos expresivos. Sus dibujos pueden servir de auxiliares potenciadores de la expresividad de los alumnos, pues, tras las fases en los que éstos hayan descubierto los intrínquilos básicos del *juego* sobre el que estén trabajando, y tras haber explorado, autónomamente, como diversificarlo y personalizarlo, puede ser de sumo interés que analicen los dibujos realizados por artistas que, como J. M., hayan afrontado la misma tarea.

Además, se impone otra conclusión. Teniendo en cuenta que en la diversificación y personalización de los *juegos* parece esperable, como demuestra el caso de J. M., que esta diversificación y personalización reciba el sesgo que imponga el estilo expresivo propio de cada artista, puede ser de interés que sean varios los artistas, de estilos diversos, que colaboren ocasionalmente con el EAB.

De todas maneras, esta posibilidad de momento no va a ser tenida en cuenta.

En la experiencia escolar que pronto presentaremos, el único artista colaborador será J. M..

Respecto a su colaboración debemos añadir un importante detalle. Por una parte colaborará a través de algunos dibujos, o series de ellos, realizados en la prueba que acabamos de describir, pero, además, a lo largo de la experiencia de aplicación del modelo MOPRART que íbamos desarrollar, podríamos contar con su ayuda puntual con ocasión de estar trabajando con otros *juegos*.

J. M. se prestó a elaborar, cuando se lo pidiera, series orientadas a facilitar el trabajo de los alumnos que se verían enfrentados a la tarea de diversificar los *juegos* abordados en clase.

1. 3. 2. SEGUNDA APLICACIÓN Y CAMBIO DE ORIENTACIÓN DEL PLAN PREVISTO

La misma prueba realizada por J. M. fue desarrollada por las tres profesoras de expresión plástica que habían aceptado participar en la primera experiencia de aplicación en el aula de una versión simplificada del modelo MOPRART. Ahora bien, los resultados fueron bien distintos. Tan distinto que, como en seguida veremos, nos invitaron a cambiar el plan de trabajo previsto.

Dos de las profesoras usaron en casi todos sus dibujos personales enfoques expresivos de tipo adocenado pseudorealista (la fig. 62 muestra algunos de los realizados por una de ellas a partir de los *juegos* 1, 3 y 4 de la prueba (recuérdese que en cada *juego* se les pedía realizar dibujos muy parecidos a los de base (figs. a), dibujos ligeramente diferentes (figs. b) y dibujos notablemente diferentes (figs. c)). No mostraron tener recursos semejantes a los de J. M.. Los *juegos* de KLEE en ningún caso fueron abiertos a variaciones de mayor o menor calado que destacaran por sus cualidades artísticas.

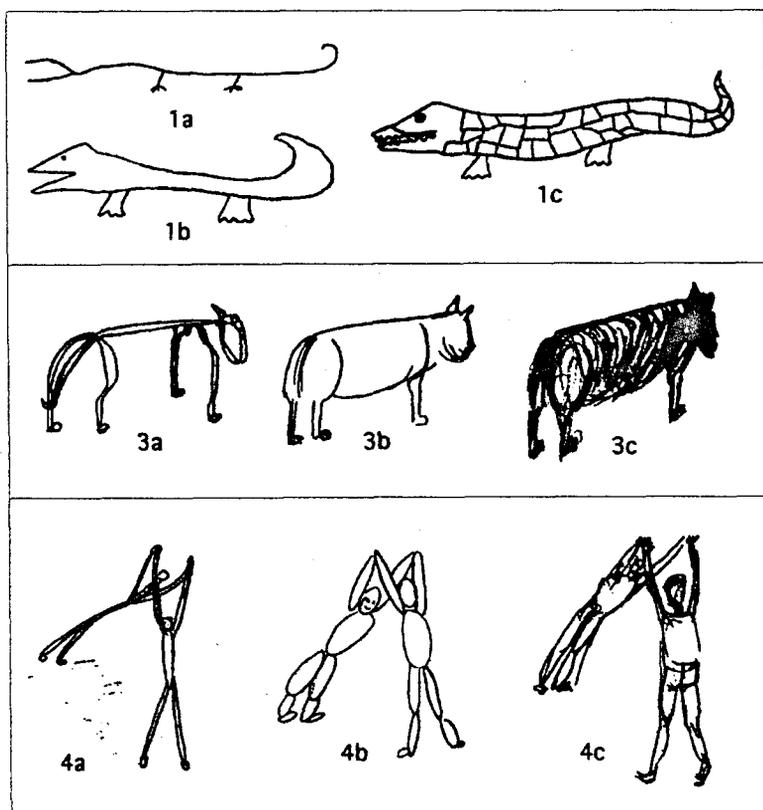


Fig. 6 2

Por su parte, la tercera profesora sólo en algunos casos mostró que tenía recursos alternativos al *juego* de base. Además, sus dibujos permanecieron casi siempre sujetos al mundo de los *cómics*.

Nuestro desconcierto fue enorme, pues esperábamos un nivel próximo al de J. M..

Luego, tras ver el tipo de trabajos que realizaban sus alumnos, comprendimos la razón de su lejanía respecto a los *juegos de arte*: imperaba en ellos la autoexpresividad y el despliegue de *juegos de arte* de tipo formalista, en ningún caso conexos a la diversidad propia de los *juegos* desarrollados por los numerosos artistas que han alimentado y alimentan el mundo del arte.

Ante este panorama optamos por replantearnos el plan de trabajo previsto.

Tomamos mayor conciencia de la exigencia por parte del modelo MOPRART de contar con profesores muy preparados.

Nos dimos cuenta de que unas pocas sesiones de formación no bastarían.

Además, pensamos que quizás sería conveniente para la realización de los primeros seminarios de formación, que contásemos con muestras ejemplares de cómo en la práctica puede aplicarse el modelo MOPRART.

Por todas estas razones optamos por dar un golpe de timón. Yo mismo me dispuse a aplicar el modelo.

Por más que no tenía ninguna experiencia previa en la conducción de clases de expresión plástica, me autoimpuse el desafío.

Pensé que la experiencia podía mejorar mi formación. Y si las cosas iban medio bien, podríamos tener a mano ejemplos concretos facilitadores de la formación de profesores interesados en aplicar el modelo MOPRART.

Además, la experiencia quizás podría servir para introducir algunas mejoras en el modelo.

Y, por descontado, la experiencia podría potenciar mi aportación al quehacer de algún EAB que se constituya en el futuro.

2. SEGUNDA EXPERIENCIA: DESARROLLO DE UN CURSO INSPIRADO EN EL MODELO MOPRART

2. 1. PLANTEAMIENTO DEL CURSO

Tras reorientar el diseño de partida, me dispuse, pues, a ejercer de profesor de expresión artística.

Llevaba a cuestas el poliédrico marco cultural que sustenta el modelo MOPRART (su particular semiosfera) y el amplio repertorio de principios que lo constituyen.

Y, sobre todo, la inestimable ayuda de MACHADO: "Caminante no hay camino, se hace camino al andar".

Pero antes de iniciar la ruta, convenía tener a mano un grupo de *juegos de partida*.

Además, necesitábamos definir un diseño orientador, por mínimo que fuera.

Decidimos usar como eje estructurante los seis *juegos* kleenianos que formaron la prueba aplicada a J. M..

Téngase en cuenta, a ese respecto, que, tal como indicamos páginas atrás, el curso por desarrollar solo pretende ejemplificar una manera de aplicar el modelo MOPRART (modelo que por sí mismo define únicamente un marco de intervención pedagógica, pero no establece un diseño curricular específico).

Por tanto, los seis *juegos* kleenianos harán en nuestro curso la función de eje estructurante. Función que en aplicaciones posteriores deberá ejercer algún particular diseño curricular previamente fijado.

Por otra parte, decidimos comenzar el curso con una prueba inicial de evaluación que sería la misma que previamente había realizado J. M. Y las condiciones de aplicación también serían las mismas.

Su resultado nos familiarizaría con el nivel de partida de los alumnos. Y, además, facilitaría, en las postrimerías del curso, la evaluación de éste, pues, tras aplicar entonces otra prueba de evaluación, la contrastación entre ambas, permitiría tomar conciencia de los progresos realizados por aquellos.

Luego, tras realizar la prueba de evaluación inicial, retomaríamos cada uno de los *juegos* de ésta a fin de profundizar en ellos.

Comenzaríamos con el primero y, después, seguiríamos, por orden, con los restantes.

Pero estos seis *juegos* no iban a ser los únicos puestos en acción. El camino a proseguir por más que contase con ellos como eje estructurante, iba a ser lo suficientemente abierto como para que sobre la marcha pudiésemos ir introduciendo nuevos *juegos*.

Y si los seis *juegos* de base fueron extraídos de la obra de KLEE, los restantes podrían ser tanto de KLEE como de otros artistas relevantes. Sobre la marcha se irían tomando las pertinentes decisiones.

En cualquier caso, el paso de unos *juegos* a otros, debería responder a criterios educativos. Unas veces se complementarían por semejanza abierta a la introducción de matizaciones o modificaciones enriquecedoras; otras veces se complementarían por contraste.

Además, junto a la ayuda de estos artistas encumbrados, íbamos a contar, tal como anunciamos páginas atrás, con la de J. M., que se prestó desde el primer momento a echarnos una mano cuando el curso seguido por las actividades demandase dibujos auxiliares, elaborados con la intención de ayudar a los alumnos en los procesos de diversificación y personalización de los *juegos*.

Y en algunos momentos, yo mismo me vería obligado a realizar dibujos auxiliares orientados a potenciar las capacidades expresivas de los alumnos.

Asimismo, también iba a ser abierto el tratamiento didáctico dado a los diversos *juegos* que se abordasen. A este respecto, recuérdese que defendimos en el capítulo anterior la extrema importancia de la diversidad metodológica y procedimental.

Por otro lado, el tratamiento didáctico dado a los *juegos*, debería responder a la clara intención de que su despliegue condujese a la activación, diversificación y enriquecimiento de un amplio repertorio de destrezas, estrategias y capacidades inherentes a los quehaceres de orden artístico. Lo cual debería implicar que, en algunos casos, el trabajo en torno a un *juego de arte*, originase el ir más allá de las destrezas, estrategias y capacidades configuradoras implicadas directamente en el *juego*.

Ahora bien, este conjunto de planteamientos tan abiertos, en ningún caso nos apartaría de los principios básicos, rectores del modelo MOPRART. Ellos ejercerían de brújula orientadora del trayecto a seguir. Pero, quede claro, la senda recorrida en pocos casos estaría estrictamente predeterminada.

A lo largo de las diversas sesiones de trabajo deberíamos mantenernos siempre dispuestos a tomar decisiones en función de las circunstancias, los contextos emergentes, las dificultades halladas y las posibilidades entrevistadas.

En cualquier caso, la orientación procesual-constructivista sería siempre prioritaria.

Y la evaluación continua y formativa debería suministrar, sin pausa, la savia vivificante de las actividades

MACHADO, pues, iba a apadrinar nuestro viaje exploratorio de las potencialidades inherentes al modelo MOPRART.

Por otro lado, no estará de más que añadamos una breve referencia a otra importante intencionalidad de partida.

Quizás el lector recuerde que al terminar el cap. II, que dedicamos a lo cuestión didáctica, aludimos a la interdependencia entre paradigmas didácticos, *juegos didácticos*, formas de vida en las aulas y *juegos de arte*.

Los paradigmas, según dijimos, crean los marcos teóricos de base. Los *juegos didácticos* presiden y orientan el modo de llevar a cabo las puntuales actividades de enseñanza-aprendizaje. Y estos *juegos didácticos* se inscriben dentro de determinadas formas de vida, que contribuyen en gran medida a definir el talante de la cultura-aula.

Además, estos tres componentes, dijimos, forman un todo interdependiente.

En cuanto a los *juegos de arte*, quedó claro entonces que, en nuestra propuesta, constituyen un cuarto componente absolutamente imbricado con los otros tres.

Pues bien, este recordatorio nos viene ahora como anillo al dedo, pues el curso exploratorio que íbamos a comenzar debía tener en cuenta esta relación cuatripartita.

Las actividades deberían ser respetuosas con los principios básicos del paradigma MOPRART. Pero asimismo, deberían ejemplificar

diversos *juegos didácticos*, que se enmarcarían en formas de vida presumiblemente de alta cualidad y que recibirían, a su vez, el vivificante influjo de aquellos principios.

Y todo ello, teniendo siempre entre manos *juegos de arte* potenciadores del enriquecimiento de la mente.

En definitiva, nuestra intencionalidad apuntaba a la construcción de una buena base de partida, capaz de facilitar el camino que supuestamente aguarda al modelo MOPRART.

Una buena base de partida que mostrase algunos de los modos de aplicar el modelo MOPRART.

WITTGENSTEIN decía que para aprender un *juego de lenguaje* es muy importante el ver ejemplos concretos de como se *juega* este *juego*. Nosotros pensamos que en nuestro caso esta idea matriz es de suma importancia.

Para entender de verdad un paradigma didáctico no basta con conocer el marco teórico que pretende definirlo. Importa conocer, a su vez, como se encarna en la práctica.

Importa conocer los concretos *juegos didácticos* que habitan en las aulas. Importa conocer las forma de vida en las que estos *juegos* se inscriben.

Y, en el caso de la educación artística, importa conocer cómo toman vida en el aula los *juegos de arte*.

Nuestra experiencia, pues, iba a ser un intento de mostrar una manera particular de comenzar a dar vida al modelo MOPRART. Ni más ni menos.

Una manera de ilustrar como pueden imbricarse *juegos didácticos* y *juegos de arte*.

En ningún caso pretende sentar cátedra.

Pero sí ayudar a abrir camino.

Caracterizado globalmente el enfoque de la experiencia a llevar a cabo, nos queda añadir algunas precisiones complementarias.

Establecimos que íbamos a trabajar con un grupo de tres alumnas que cursaban sus estudios en una Facultad de Ciencias de la Educación. Tres alumnas de segundo curso del primer ciclo que fueron seleccionadas, tras la aplicación de una prueba de evaluación de su nivel en expresión artística, por uno de los profesores de esta materia,

teniendo en cuenta que fuesen representativas de tres niveles: una de rendimiento alto, otra de nivel medio y otra de nivel bajo.

La razón de que solo aparezcan chicas en el grupo seleccionado, obedeció al hecho de que se tomó como base el conjunto de alumnos de educación infantil, formado sólo por chicas.

El hecho de que el grupo fuera sólo de tres miembros respondió a la intencionalidad de facilitar al máximo el enfoque dialógico-procesual que presidía la experiencia. Además, nuestra inexperiencia en desarrollar cursos de educación artística, también invitaba a la prudencia máxima.

En cuanto a la selección de alumnas de distinto nivel, nuestra intención apuntaba a comprobar hasta que punto un enfoque como el nuestro podía ser aplicado sin excesivos problemas a alumnos con capacidades marcadamente distintas. Sospechábamos que la opción que habíamos tomado de centrarnos en el dibujo de tipo esquemático facilitaría el trabajo de todo tipo de alumnos.

El profesor de expresión plástica, en el segundo día de clase (el primero fue destinado a la aplicación de una prueba que permitiera evaluar de entrada a las alumnas), tras explicar a grandes rasgos la naturaleza de la experiencia, preguntó a toda la clase qué alumnas se prestaban a realizar una experiencia que se desenvolvería, durante el horario de clase, de forma paralela a la asignatura.

De entre las voluntarias (que fueron la inmensa mayoría de la clase) seleccionó, teniendo en cuenta el criterio de los tres niveles, el grupo de tres al que antes aludimos.

Y con ellas realizamos la experiencia: un cursillo exploratorio de las potencialidades inherentes al modelo MOPRART.

2. 2. FASE PRELIMINAR: APLICACIÓN DE UNA PRUEBA DE EVÁLUACIÓN INICIAL

La primera sesión de trabajo obedeció, tal como dijimos, al mismo diseño que el visto en la experiencia realizada con J, M.. Las tres alumnas realizaron las mismas tareas que él, y las condiciones de aplicación fueron idénticas: dibujaron sobre cada uno de los *juegos* propuestos; es decir, a partir de los correspondientes dibujos de KLEE y

los textos que los analizaban. Y lo hicieron bajo las tres consignas ya conocidas: dibujar una serie sumamente fiel al *juego* de base, una segunda serie que introdujese ligeras modificaciones en el *juego* y una tercera que introdujese importantes modificaciones.

Las figs. 63, 64 y 65 muestran algunos de los dibujos realizados por las tres alumnas a partir del dibujo filiforme de KLEE que, como en el caso de J. M., abría la serie de los seis *juegos* que se les planteó. La fig. 63, la serie de dibujos realizada bajo la consigna "máxima fidelidad al juego". La 64, la serie correspondiente a "introducción de ligeras modificaciones". Y la 65, la serie correspondiente a la "introducción de modificaciones importantes".

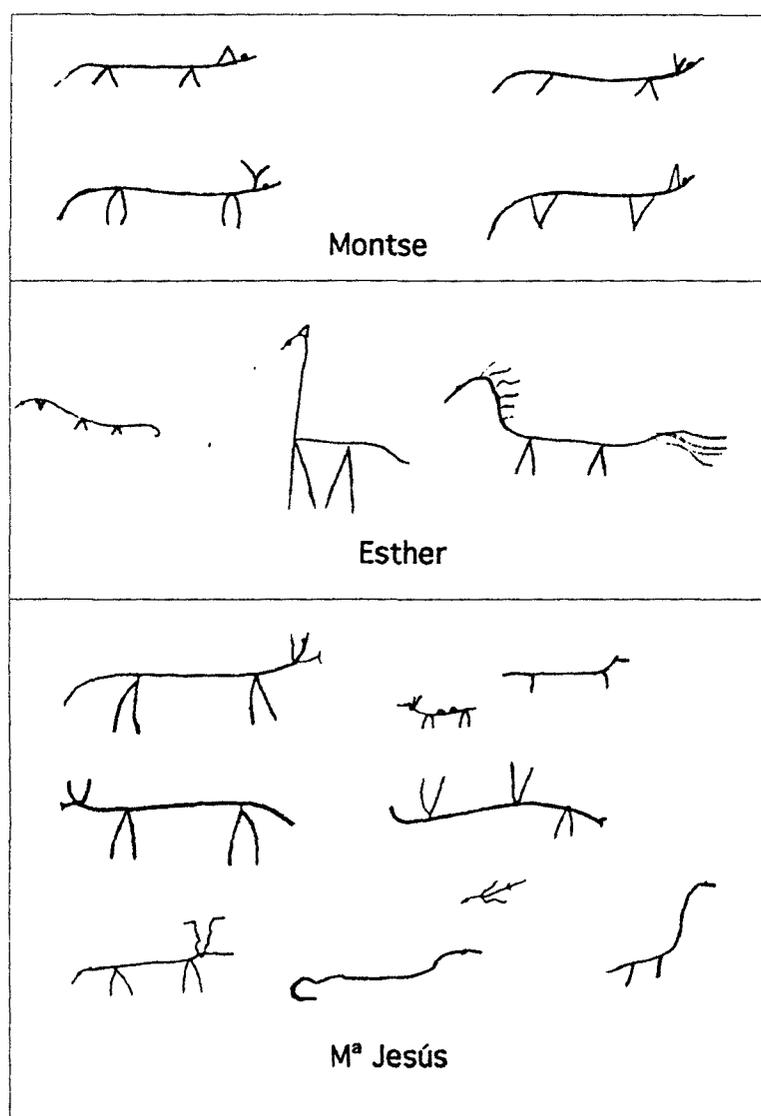


Fig. 63

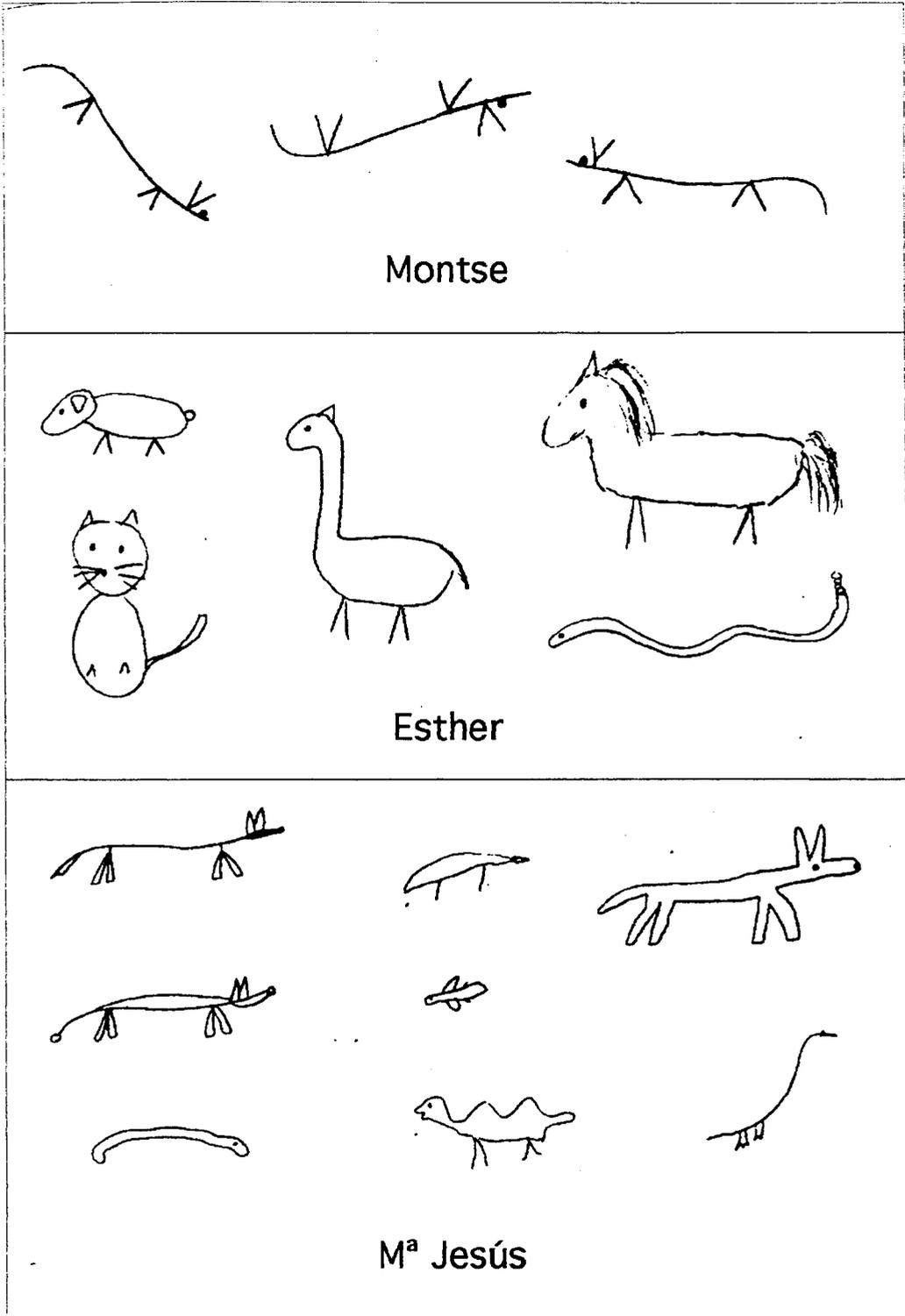


Fig. 64

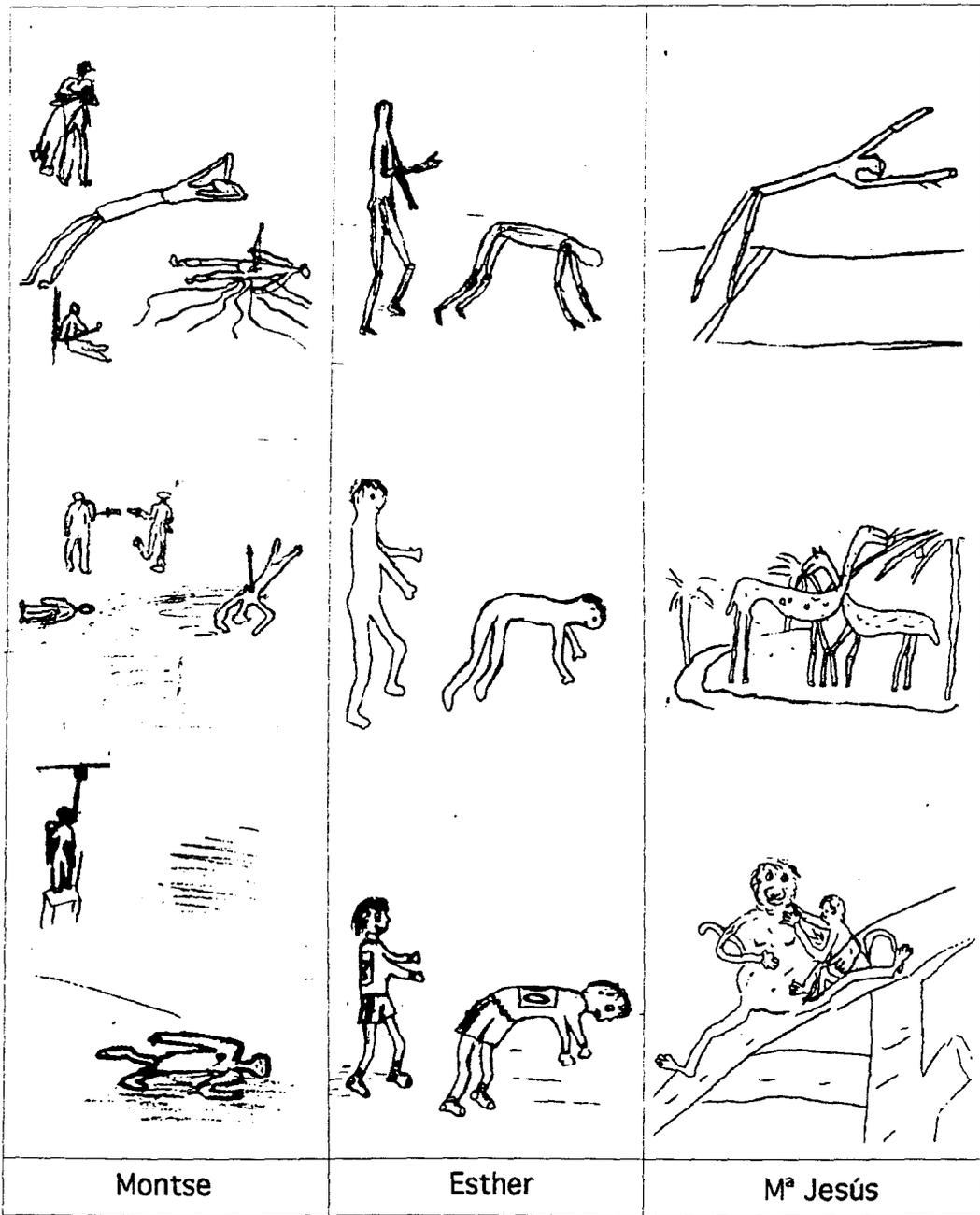


Fig. 65



Fig. 66

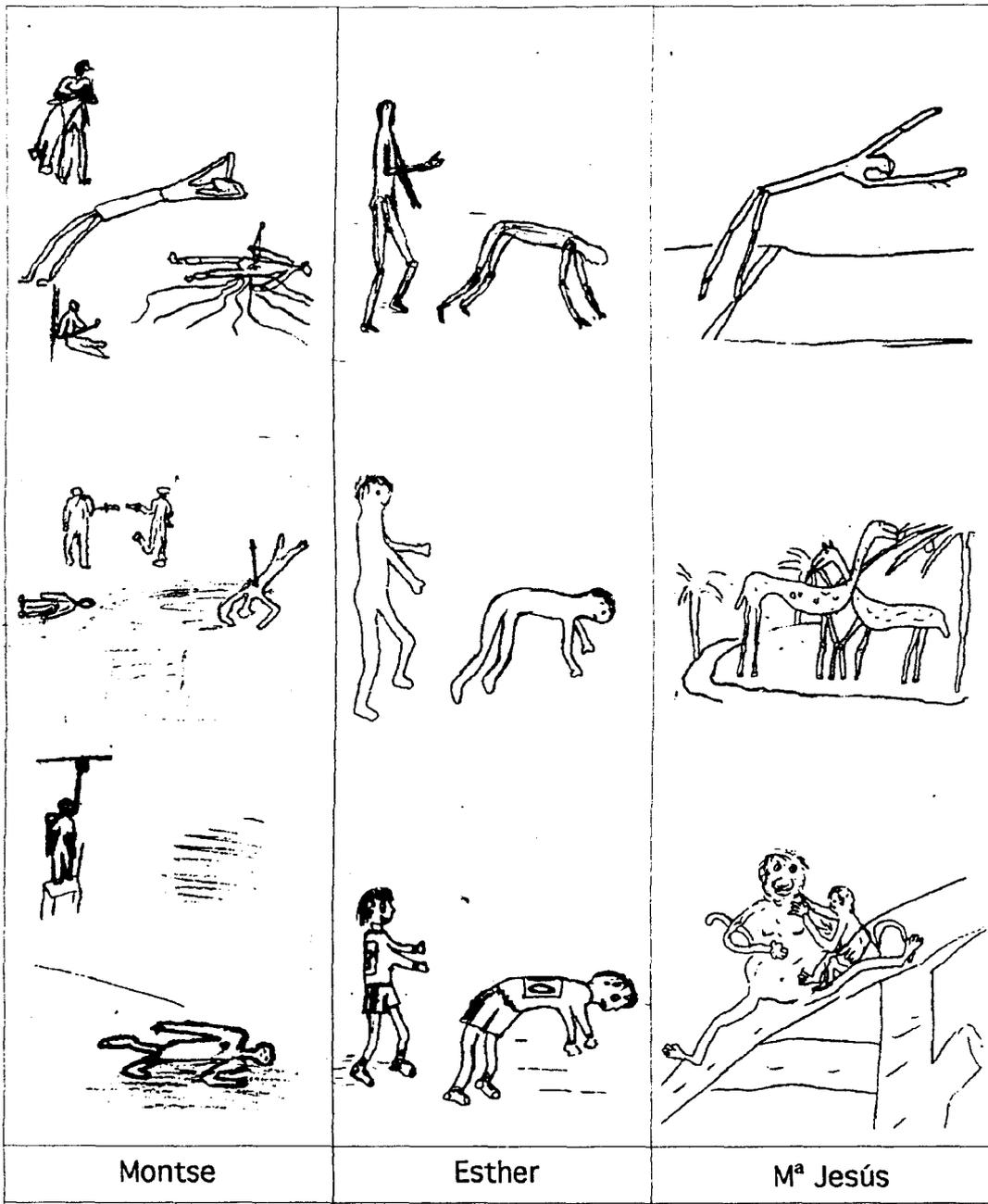


Fig. 67

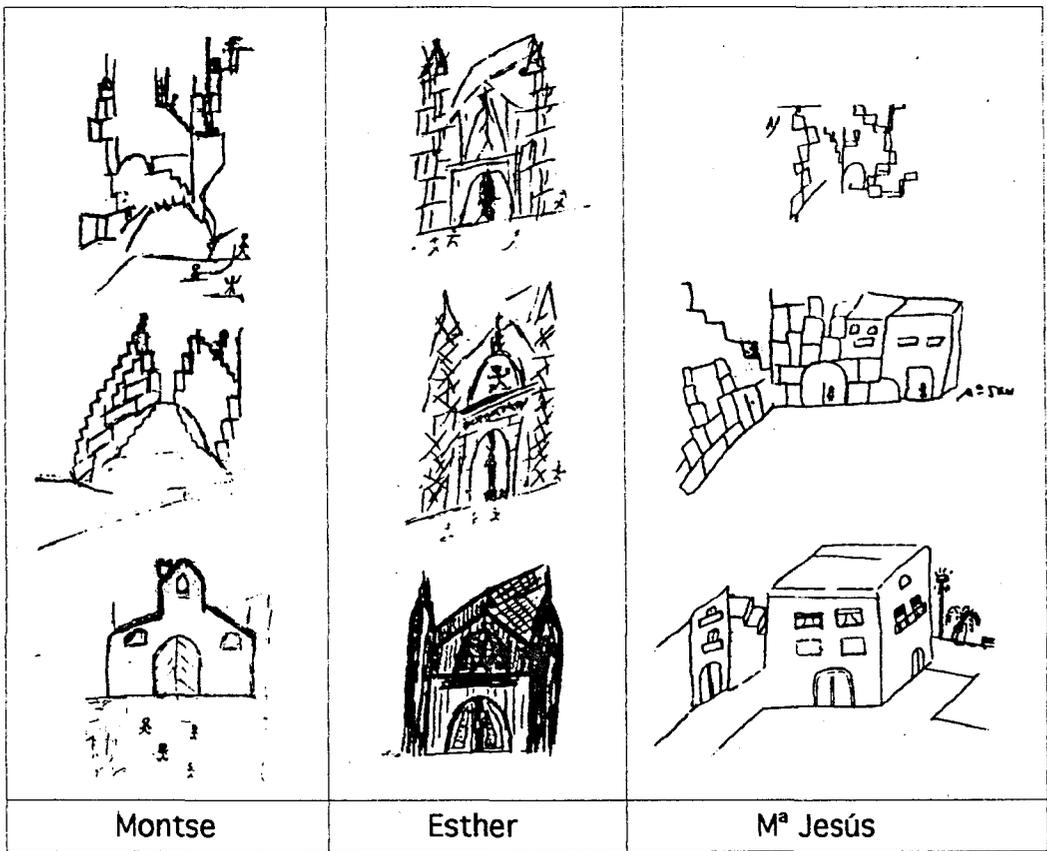
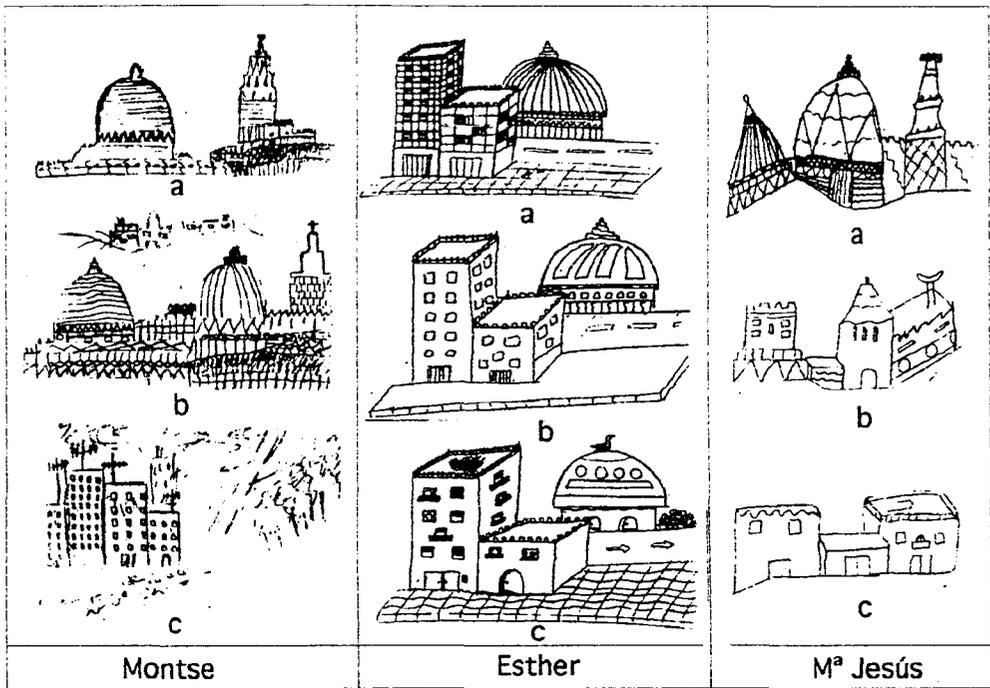


Fig. 68

La observación de la fig. 63 permite constatar que no les cuesta excesivo esfuerzo adaptarse a la estrategia filiforme de KLEE. No obstante, la dimensión estética, tan patente en el dibujo de éste, queda escasamente reflejada.

En cuanto a los dibujos en los que debían introducir modificaciones importantes, resulta evidente que obedecen a su manera espontánea de dibujar. Su iconismo se sitúa en un nivel esquemático-naturalista, ajeno al mundo del arte. El habitual en la mayoría de la gente que ha pasado por la educación escolar básica y que no ha cursado estudios de arte o ha sacado mínimo provecho de ellos.

Respecto a los dibujos realizados bajo la consigna "introducir ligeras modificaciones", puede observarse que por lo general se sitúan en una zona intermedia entre la estrategia filiforme usada por KLEE y su manera espontánea de dibujar. Sólo en algunos casos producen dibujos ajustados a la consigna dada.

En ningún caso aparecen reflejados códigos figurales alternativos, distintos de los indicados. O copian el código de KLEE, o se instalan en su propio código estereotipado o se sitúan en una zona intermedia de ambos.

Estas tres maneras de realizar el primer *juego*, se repite con los *juegos* restantes (ver las figs. 66, 67 y 68).

Respecto a los dibujos fieles al *juego* de base, se constata que los *juegos* tubulares y los propios de las arquitecturas fantásticas de KLEE, son asimilados de una manera muy distorsionada. Las sutilezas de los perfilados tubulares o de las coordinaciones figurales de tipo geométrico, destacan por su ausencia.

Una visión global del conjunto de dibujos realizados deja entrever una clara evidencia: **los dibujos son ajenos al mundo del arte.** Y todo hace suponer que el conjunto de esquemas cognitivo-configuracionales activados por las alumnas al dibujar, poco tienen que ver con este mundo.

Además, es evidente que estos esquemas tienen una sólida consistencia. Y parecen tener una enorme disponibilidad de uso, pues se filtran sin desmayo en toda la serie de dibujos realizados.

Aleccionadora resulta la contrastación entre los dibujos realizados por las tres alumnas y los propios de J. M.. Mientras éste rehuye a la

producción de cualquier dibujo próximo a un iconismo adocenado, de uso común, ellas se instalan siempre en él.

Ante estos resultados, y aunque sea de paso, uno no puede evitar el poner sobre el tapete la cuestión de la eficiencia de la formación impartida a lo largo de las diversas etapas del sistema educativo. ¿No estará ocurriendo que los métodos o procedimientos usados para iniciar a los escolares en el mundo de la expresividad de orden estético dejan bastante que desear?

2. 3. FASE CONSTRUCTIVA

Tras la fase preliminar (que duró 2h, 30') pasamos al periodo constructivo.

Veamos la sucesión de actividades que fuimos desplegando.

2. 3. 1. ACTIVIDADES REALIZADAS A PARTIR DE LOS JUEGOS FILIFORMES

- ACTIVIDAD Nº 1.- Comenzamos la actividad viendo de nuevo el dibujo filiforme de KLEE que abría la serie de dibujos usados en la prueba de evaluación de la fase preliminar del curso, así como la serie de dibujos que, inspirados en éste dibujo, realizaron las alumnas obedeciendo a las consignas "máxima fidelidad", "introducir ligeras modificaciones en el *juego de base*" e "introducir modificaciones importantes". Se analizaron uno y otros dibujos, y se contrastaron.

Luego se visionó la serie de dibujos realizada por J. M. a partir del mismo dibujo de base y las mismas consignas.

Tras contrastar las series dibujadas por ellas con las de J. M. (cosa que les permitió tomar conciencia del carácter adocenado y vulgar de sus dibujos) y tras detectar las estrategias básicas usadas por éste a la hora de componer sus dibujos, las alumnas realizaron una nueva serie de dibujos filiformes. Una nueva serie abierta a la producción de dibujos que situados dentro de la estrategia filiforme, diversificasen su abanico expresivo.

La fig. 69 presenta algunos de los dibujos realizados.

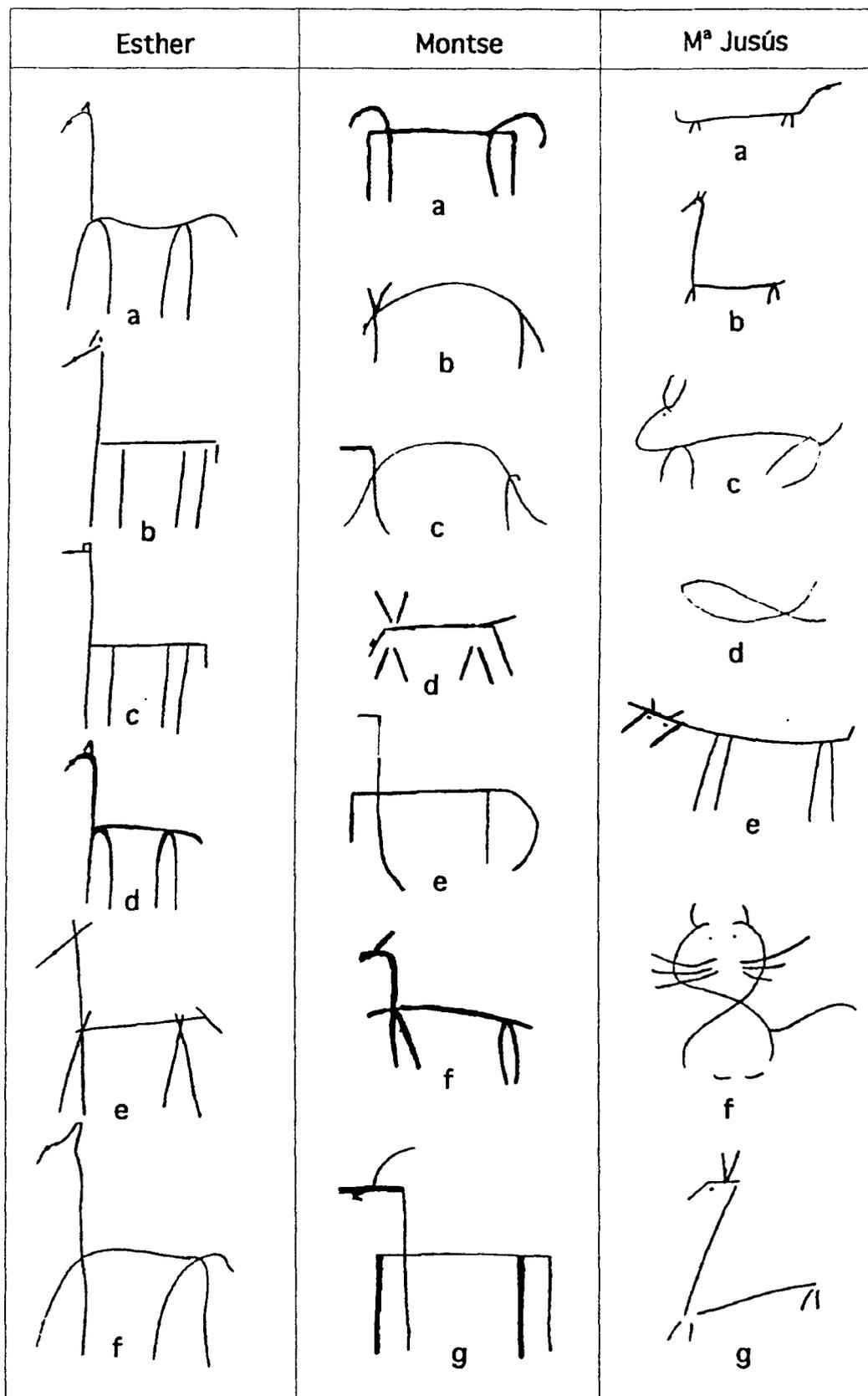


Fig. 69

Salta a la vista que el ejercicio de análisis de las estrategias expresivas había tenido su eficiencia. Dos de las alumnas fueron muy capaces de detectar e interiorizar tales estrategias tras un breve visionado. Y luego tuvieron mínimas dificultades a la hora de plasmarlas, autónomamente y sin modelos de referencia, en sus propios dibujos.

Éstos, por más que hay algunos que permanecen muy próximos a los realizados por J. M., tienen improntas diferenciales que los hace personales.

Sólo en el caso de una de las alumnas (M^a Jesús) se detecta cierta dificultad en la interiorización y uso de las estrategias previamente observadas.

Es también de destacar que alguno de los dibujos introduce combinados de estrategias no usados por J. M., pero perfectamente compatibles con los que éste usó.

- ACTIVIDAD N^o 2.- Teniendo en cuenta que en la productividad artística tiene suma importancia la capacidad de generar series constructivas en las que queden reflejadas leves variaciones estratégicas o procedimentales, se planteó una actividad que partiese del visionado y análisis de la serie presentada en la fig.70.

Esta serie la realicé yo mismo con vistas a ayudar a definir y encauzar el inicio del ejercicio.

Comienza con un dibujo extraído del conjunto de dibujos filiformes realizados por J. M.. Tras él se despliegan sucesivos dibujos que van introduciendo diversas variaciones estratégicas.

Asimismo, a partir de determinados dibujos de la serie se despliegan otras series colaterales.

Se estableció el compromiso inicial de que el enfoque filiforme tuviese un papel relevante, pero se aceptó la participación de otros enfoques de tipo esquemático simple.

(Las letras a, b, c, etc., así como las flechas que aparecen en la lámina indican el orden en que fueron realizados los dibujos).

El ejercicio apunta a cultivar la capacidad de generar dibujos a partir de cualquier figura de partida. Y, evidentemente, apunta también al cultivo de la capacidad de desplegar series de dibujos emparentados tanto procedimentalmente como formalmente.



El análisis de las series realizadas por las alumnas (la fig. 71 presenta algunas de las secuencias desarrolladas tras un primer visionado de la serie modelo y la fig. 72 muestra algunas de las secuencias desarrolladas tras un segundo visionado de esta misma serie) evidencia que no les crea excesivos problemas el desarrollo de este tipo de series. Usan bastantes de las estrategias presentes en la serie referencial, pero también usan estrategias propias.

Esta actividad terminó con un ejercicio de valoración. Se les invitó a evaluar desde una perspectiva artística cada uno de los dibujos realizados. Los dibujos considerados como muy conseguidos artísticamente recibieron la valoración de 3. Los considerados como muy poco artísticos recibieron un 1. Y los restantes, los considerados como de nivel intermedio se dejaron en blanco (un blanco que simboliza una puntuación de 2) ¹.

Al paso, dejemos constancia de que algunas de las valoraciones sorprenden a nuestro ojo crítico, pero la selección fue hecha con total conciencia por parte de las alumnas del sentido de la valoración. Más adelante volveremos sobre esta importante cuestión.

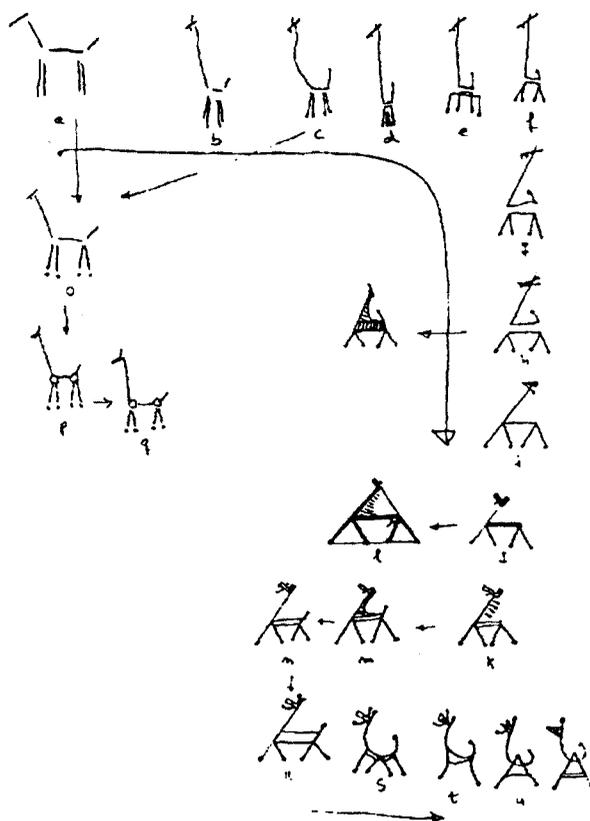


Fig. 70

¹ En los dibujos presentados en las láminas 71 y 72 se indican estas valoraciones al lado de cada dibujo.

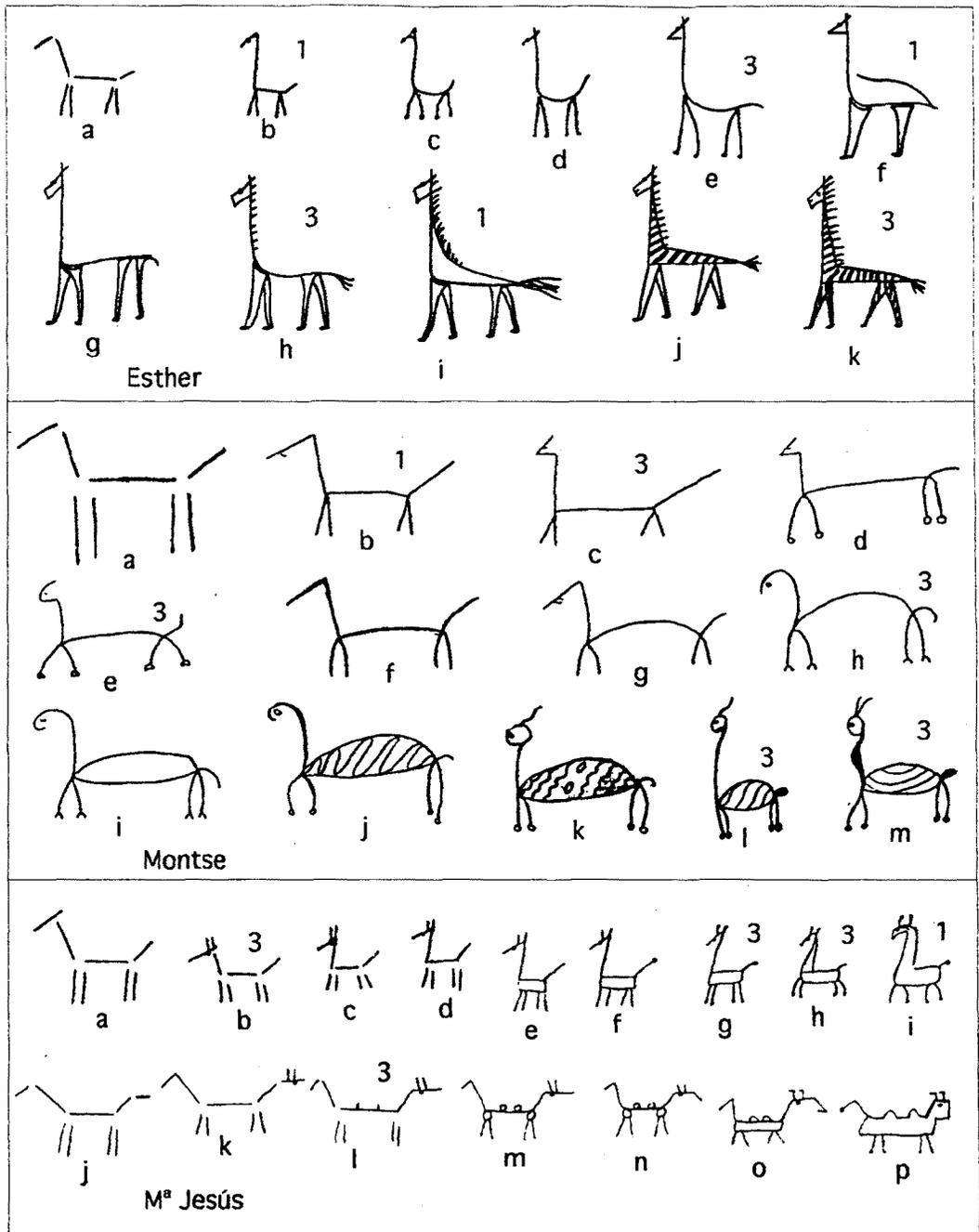


Fig. 71

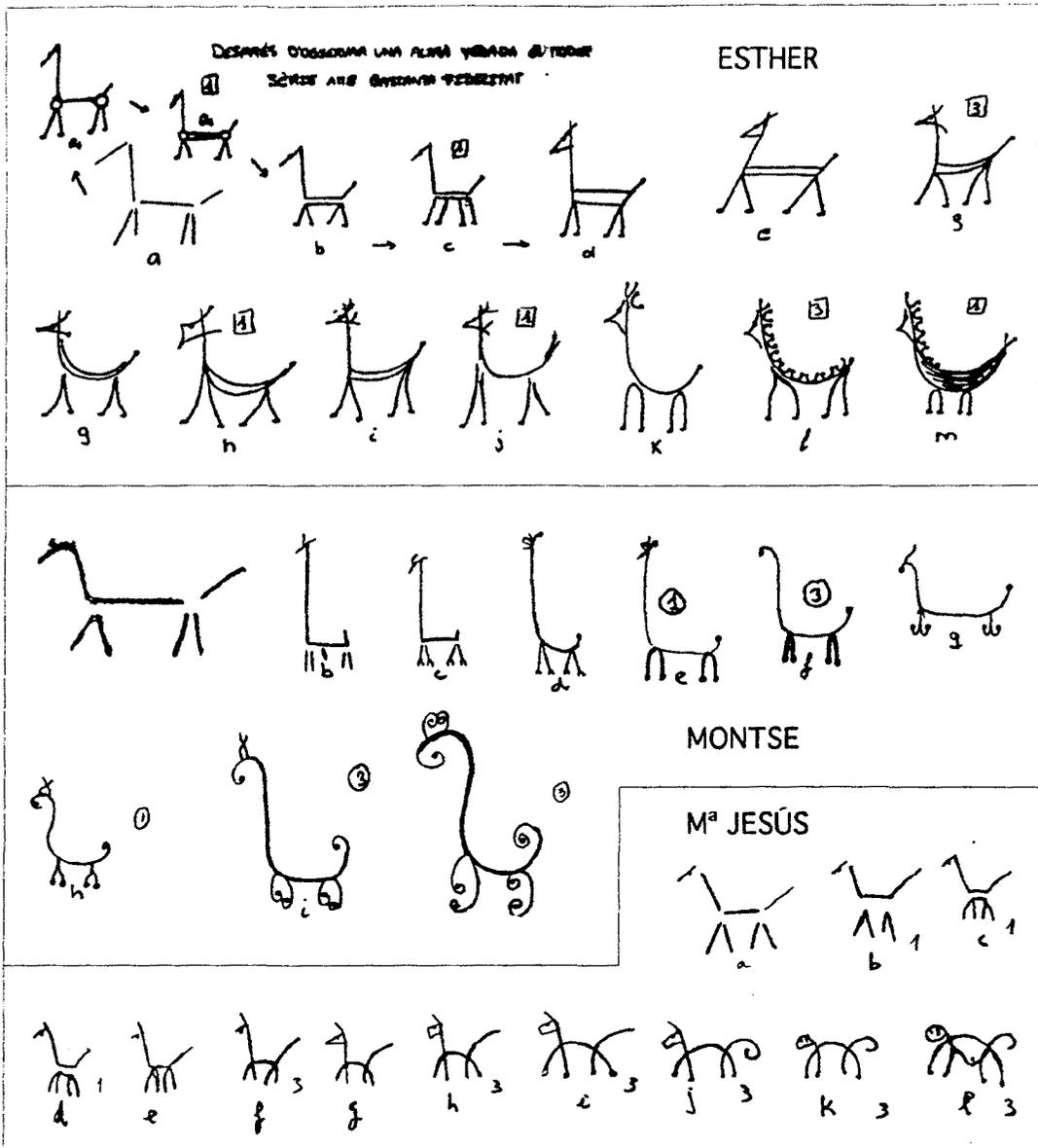


Fig. 72

- ACTIVIDAD N° 3.- Se mostró a las alumnas una serie de dibujos (fig. 73), que yo mismo realicé, que presenta figuras filiformes en movimiento. Se trataba de comprobar hasta que punto esta simple muestra podía romper la tendencia antes manifestada a dibujar figuras filiformes estáticas y rígidamente estereotipadas. Exceptuando a una de las alumnas que modificó mínimamente sus dibujos anteriores (Montse), las dos restantes mostraron cierta facilidad acomodaticia al nuevo enfoque (fig. 74).

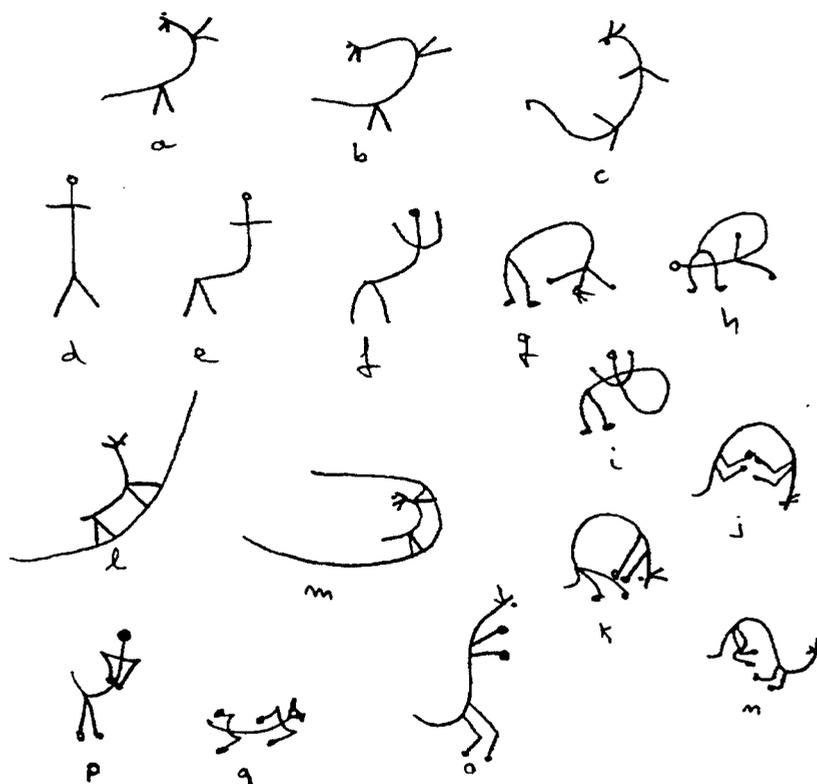


Fig. 73

- ACTIVIDAD N° 4.- Con la intención de conectar el enfoque filiforme a algunas obras de arte en las que este enfoque tenga un papel relevante, improvisé en la pizarra (ver fig. 75) dos dibujos inspirados en otros de MIRÓ de parecido estilo: uno de una figura humana aislada (que sirvió para ilustrar las estrategias usadas) y otro en el que se entrecruzaban dos figuras humanas.

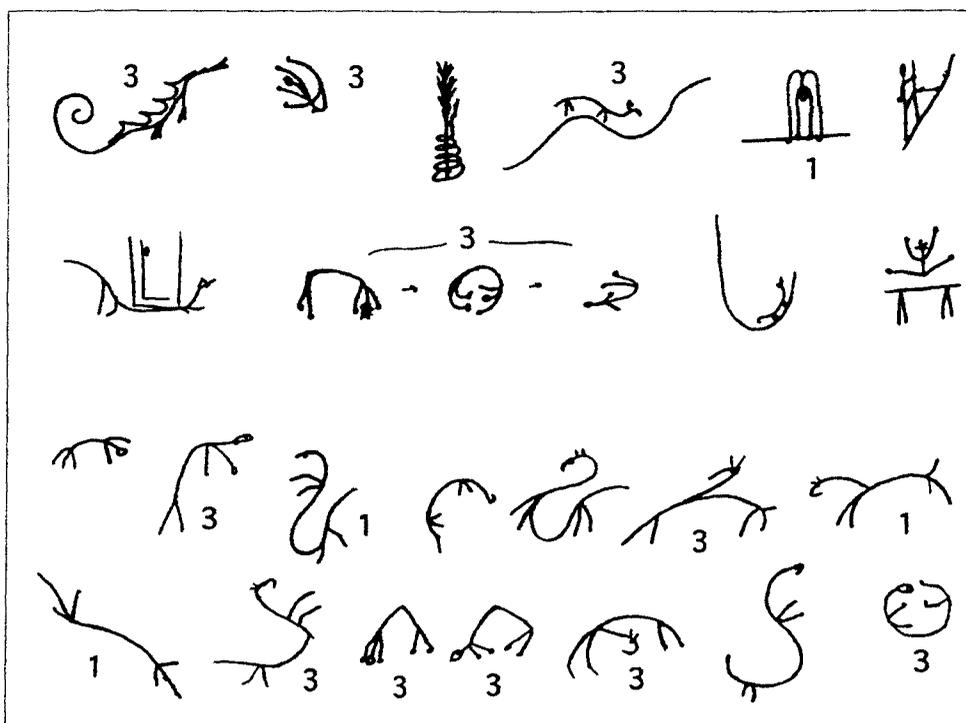


Fig. 7 4

Luego, las alumnas realizaron algunos dibujos basados en estos dos ejemplos. En cada uno de ellos debían aparecer dos figuras en interacción. Como patentiza la fig. 76, dos de las alumnas (Montse y M^a Jesús) se ajustaron considerablemente a los modelos mironianos.

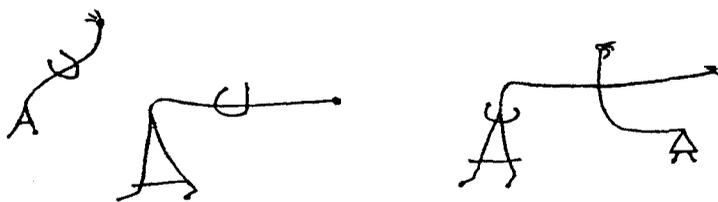


Fig. 7 5

La otra alumna (Esther) se apartó bastante de estos modelos. Creó un código intermedio entre el definido por MIRÓ y otro de esquemático adocenado.

- ACTIVIDAD N° 5.- Al comprobar que los dibujos se alejaban en algunos casos del modelo de referencia de estilo mironiano y que la dimensión estética no alcanzaba el nivel deseado, introduje una actividad orientada a activar operaciones mentales que pudiesen

contribuir a la mejora de la dimensión estética de sus dibujos. Les invité a dibujar conjuntos figurales abstractos, próximos a la estética definida por los dibujos mironianos que antes había dibujado yo en la pizarra. A modo de ejemplo realicé en la pizarra unos dibujos análogos a los de la fig. 77.

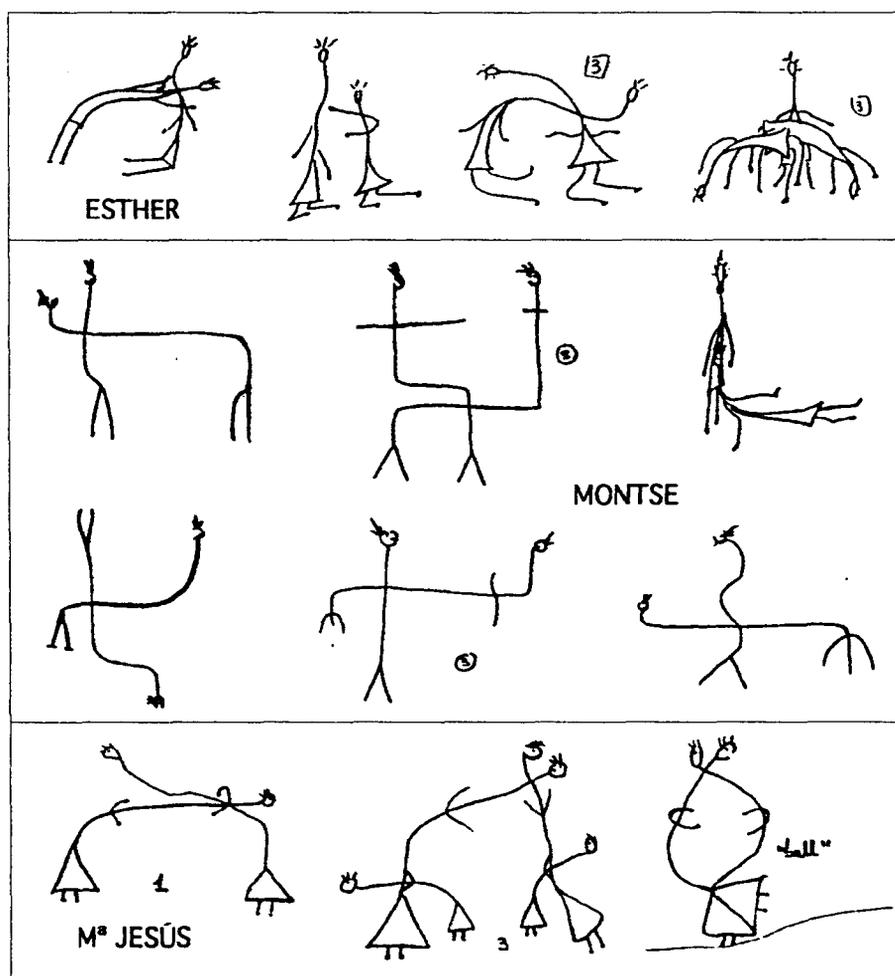


Fig. 7 4

La actividad tuvo, como acredita la lám. 78, escaso éxito.

Comentamos la lejanía que existía entre la "estética Miró" y la suya. Insistí en la simplicidad y la estilización máxima propia de las obras de esté. Volví a dibujar en la pizarra algún dibujo análogo a los de la fig. 77. Luego dibujaron otra serie de dibujos abstractos (ver fig. 79).

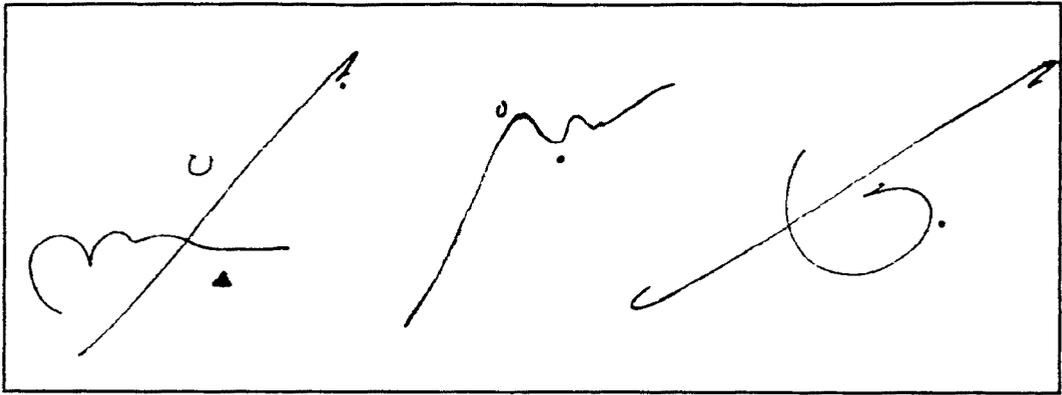


Fig. 77

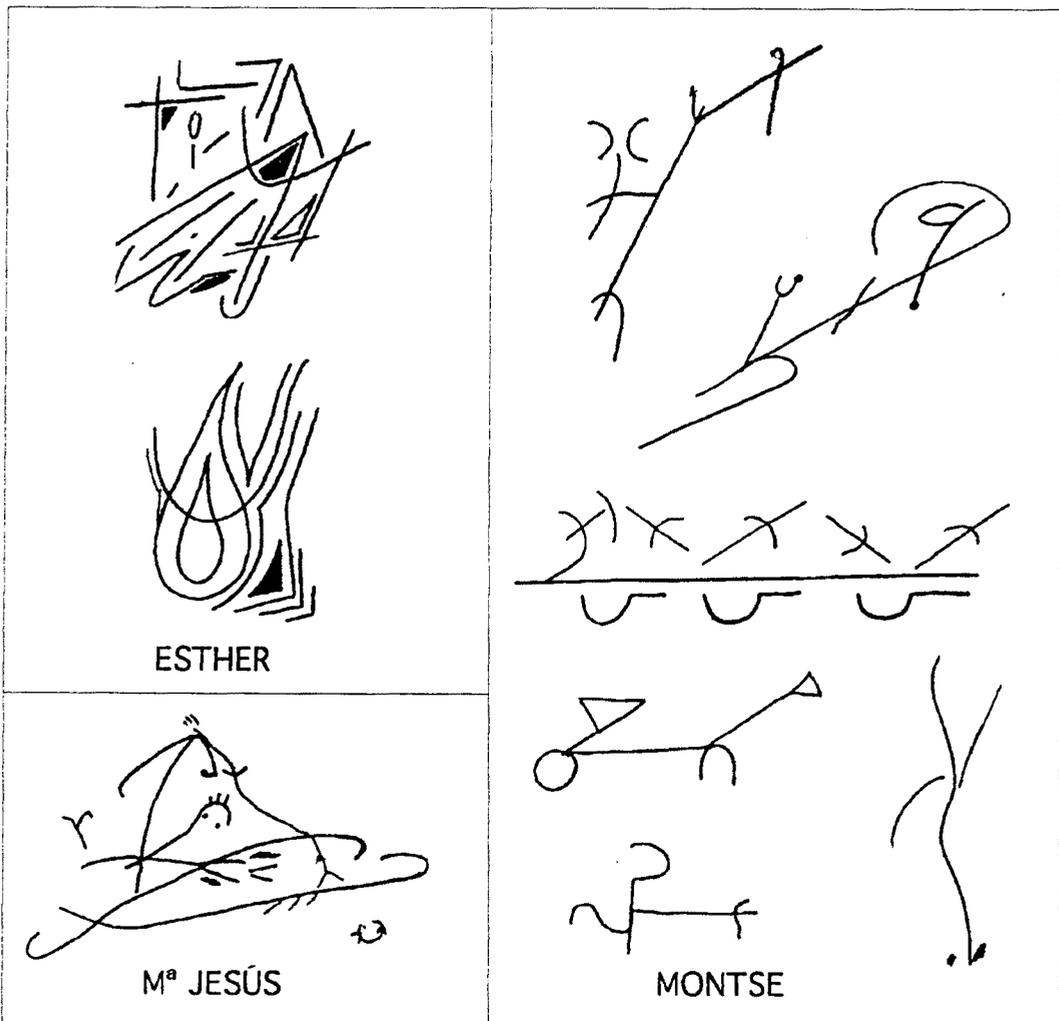


Fig. 78

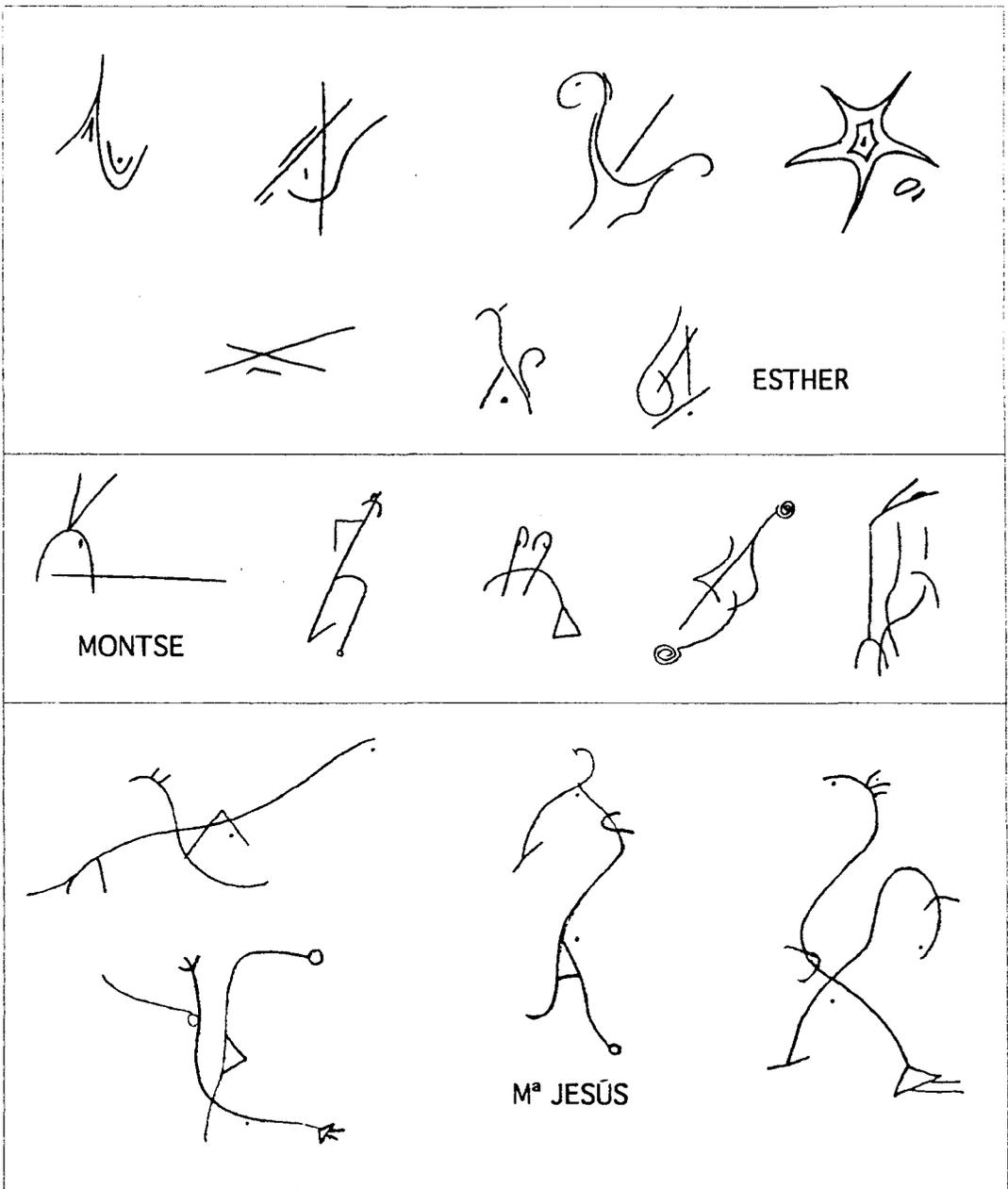


Fig.79

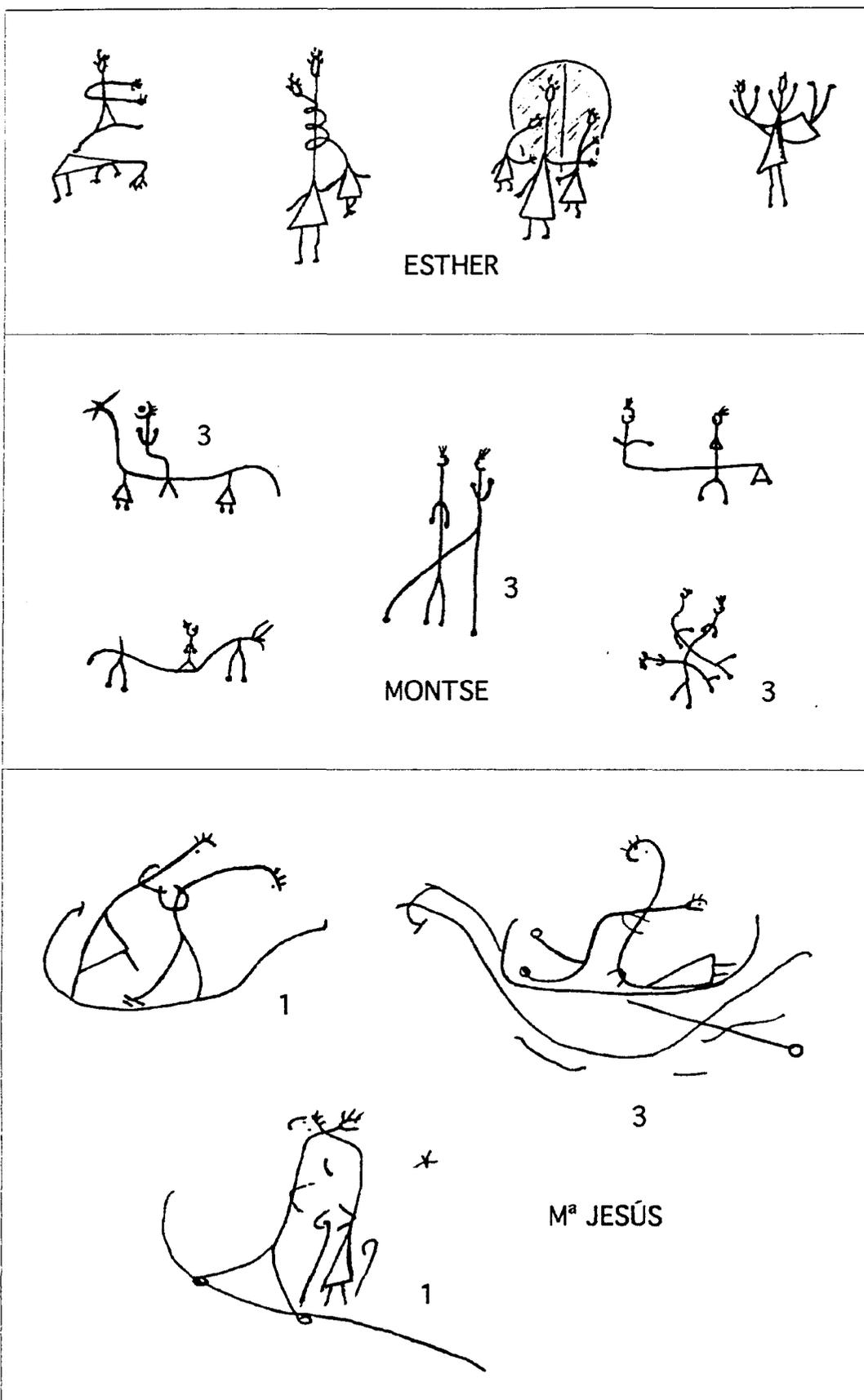


Fig. 80

Hubo cambios importantes, aunque en el caso de Esther y Montse sus dibujos permanecieron alejados de los modelos de base. Fue M^a Jesús la que dio el salto más importante. Algunos de sus dibujos se ajustaron considerablemente a los de la “estética mironiana”.

Luego, tras visionar otra vez el dibujo ejemplificador en el que se entrecruzaban dos figuras mironianas, las invité a que dibujaran sus propios dibujos.

La fig. 80 muestra la serie de los realizados por las tres alumnas. Una de ellas, Montse, mejoró enormemente respecto a los dibujos mironianos anteriormente realizados. En el caso de las otras dos, Esther y M^a Jesús, se aprecian escasas diferencias.

- ACTIVIDAD N^o 6.- Tras visionar de nuevo el dibujo de KLEE que había servido de referente para realizar en la fase preliminar la segunda serie de dibujos (ver fig. 52), conduje a las alumnas a desarrollar dibujos de enfoque similar. Los dibujos realizados aparecen en la fig. 81. Una de las alumnas (Esther) - precisamente la que en el ejercicio anterior tuvo más dificultades para asimilar el modelo mironiano, realizó un dibujo muy ajustado al modelo de base. Otra de las alumnas, M^a Jesús, reorientó la estética del dibujo de KLEE hacia la propia del dibujo mironiano recién trabajado.

Luego de realizar estos dibujos les planteé una nueva actividad centrada en el dibujo de un barquero remando. Se trataba de abrir el dibujo filiforme de KLEE, que acababan de usar como modelo de referencia (nótese que en el dibujo base de KLEE la parte central está ocupada por una barca y un hombre remando) a otro enfoque estilístico, alejado de los modelos icónicos estereotipados. La figura del barquero debía de ser filiforme y la barca debía alejarse de los modelos espontáneos habituales. Además, el conjunto debía ser estético.

En calidad de ayuda les presente una serie de dibujos (fig. 82) realizados por yo mismo a partir de uno de base (el que ocupa la posición superior). Sobre esta serie se observó como se producían graduales transformaciones que iban desde un estricto enfoque global filiforme hacia un enfoque, siempre de orden superesquemático, en el que lo filiforme (el barquero) convivía con lo no filiforme (la barca).

Les invité a partir del mismo dibujo de base. Lo copiaron. Luego cada alumna realizó su propia serie (fig. 83).

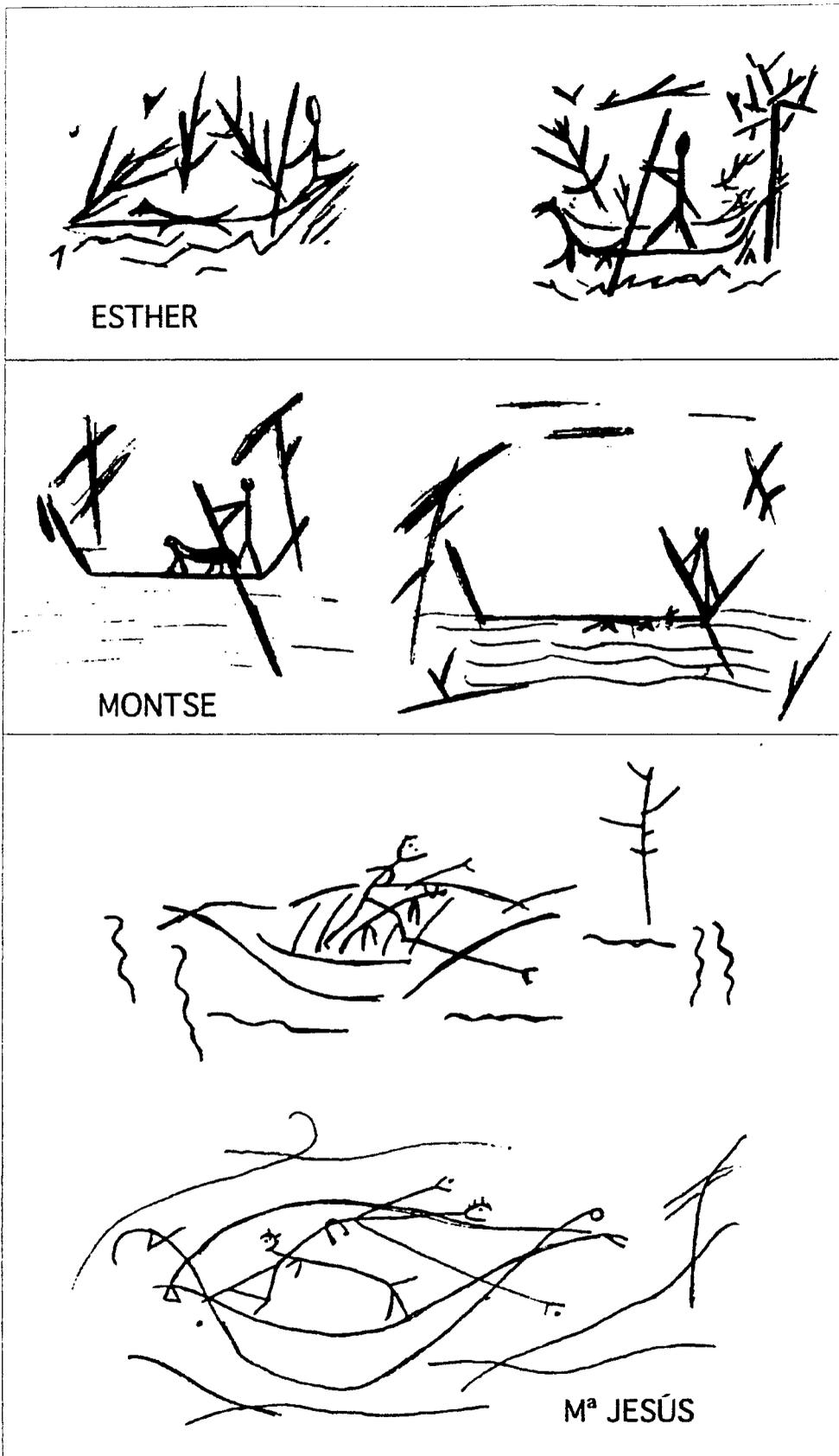


Fig. 81

Tras ello, les mostré dos dibujos más (fig. 84) que continuaban la serie que les había servido de base. Se analizaron. Se destacaron dos rasgos: las figuras del remero fueron realizadas siguiendo estrategias de tipo tubular y en los dibujos aparecían áreas oscuras entre las que se establecían juegos compositivos de orden estético.

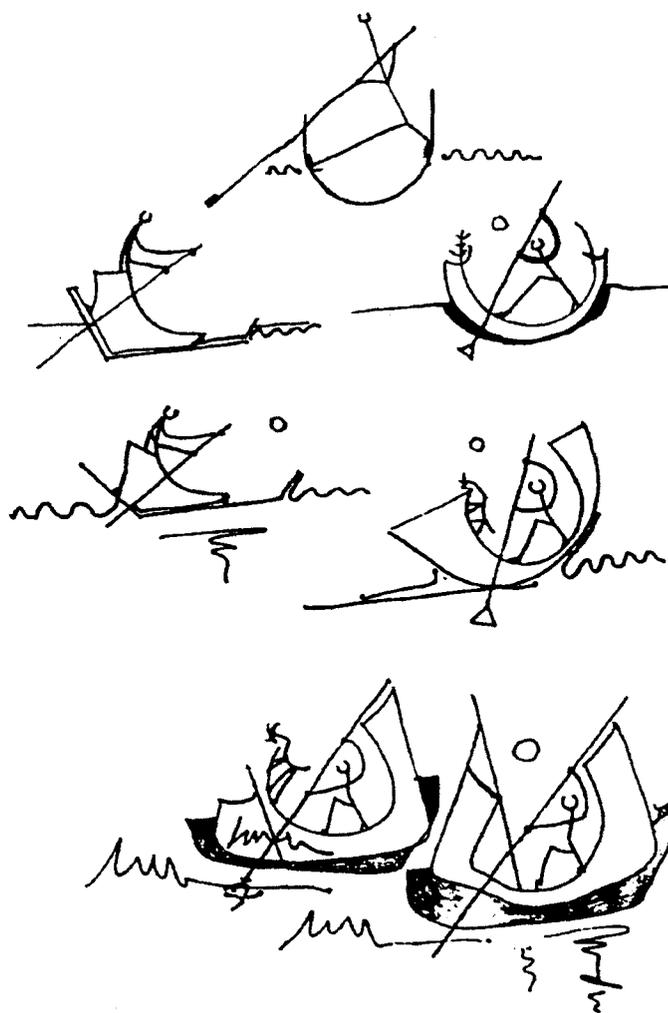


Fig. 82

Luego, ellas desarrollaron una segunda serie de dibujos inspirados en los dibujos visionados y en los comentarios realizados (fig. 85).

Un detalle a tener en cuenta es que mientras realizaban la serie, al comprobar que se infiltraban en los dibujos modelos de barca de tipo icónico estereotipado o con formatos estilizados banales, les comenté este aspecto y les sugerí que procurasen evitar las figuras con perfilados

icónico de esta naturaleza. También comentamos que en algunos dibujos se entrecruzaban enfoques estéticos no compatibles (el agua dibujada según un modelo adocenado mientras la barca y el barquero seguían una orientación esquemática y estilizada).

Estos comentarios surtieron, como muestra la fig. 85, su efecto.

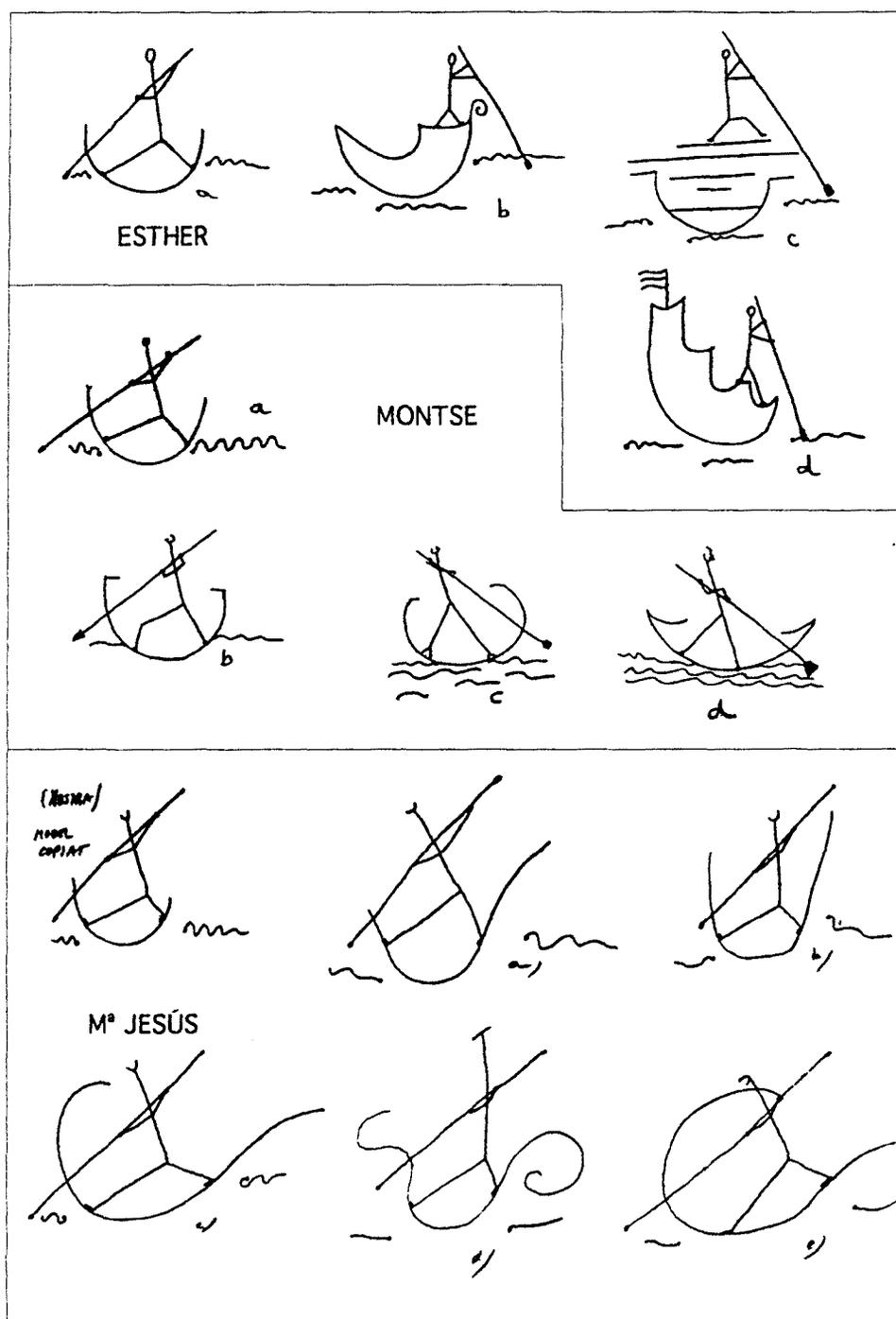


Fig. 83

- ACTIVIDAD N° 7.- Tras detectar ciertas dificultades a la hora de realizar figuras representativas en las que imperasen *juegos* compositivos armónicos de índole formal, propuse realizar una serie de dibujos abstractos. Supuse que el hecho de romper con la exigencia representacional facilitaría la concentración en el mero *juego* estético.

La fig. 87 muestra los dibujos que hicieron.

En el caso de Esther (la alumna que previamente había hecho dibujos representacionales de considerable nivel estético), los dibujos abstractos que realizó destacan por su armonía y belleza. Los de M^a Jesús y Montse no alcanzan el mismo alto nivel.

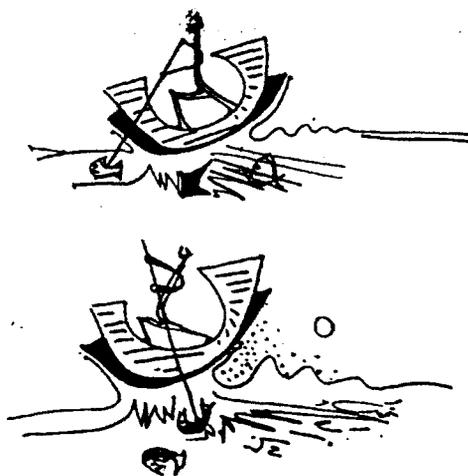


Fig. 84

- ACTIVIDAD N° 8.- Las invité a volver al dibujo representacional del barquero, pero ahora se trataba de introducir el barquero en un conjunto temático de tipo poético. Había que buscar, como sucede con frecuencia en los dibujos de KLEE, temas poéticamente impactantes. Pensaron los siguientes:

- "Barquero tocando las alas de un pájaro, símbolo de la libertad".
- "Barquero mirando al sol y sintiendo placer".
- "Una barca volando delante del sol como si fuese un pájaro".
- "La tranquilidad de una puesta de sol cuando el barquero cansado regresa al puerto".

- "Barquero acariciando un árbol de la orilla (símbolo de su amor a la naturaleza)".

- "El barquero imaginándose que está dentro de una gota de agua que luego se eleva. Al llegar a la altura de las nubes el barquero se imagina que es un pájaro".

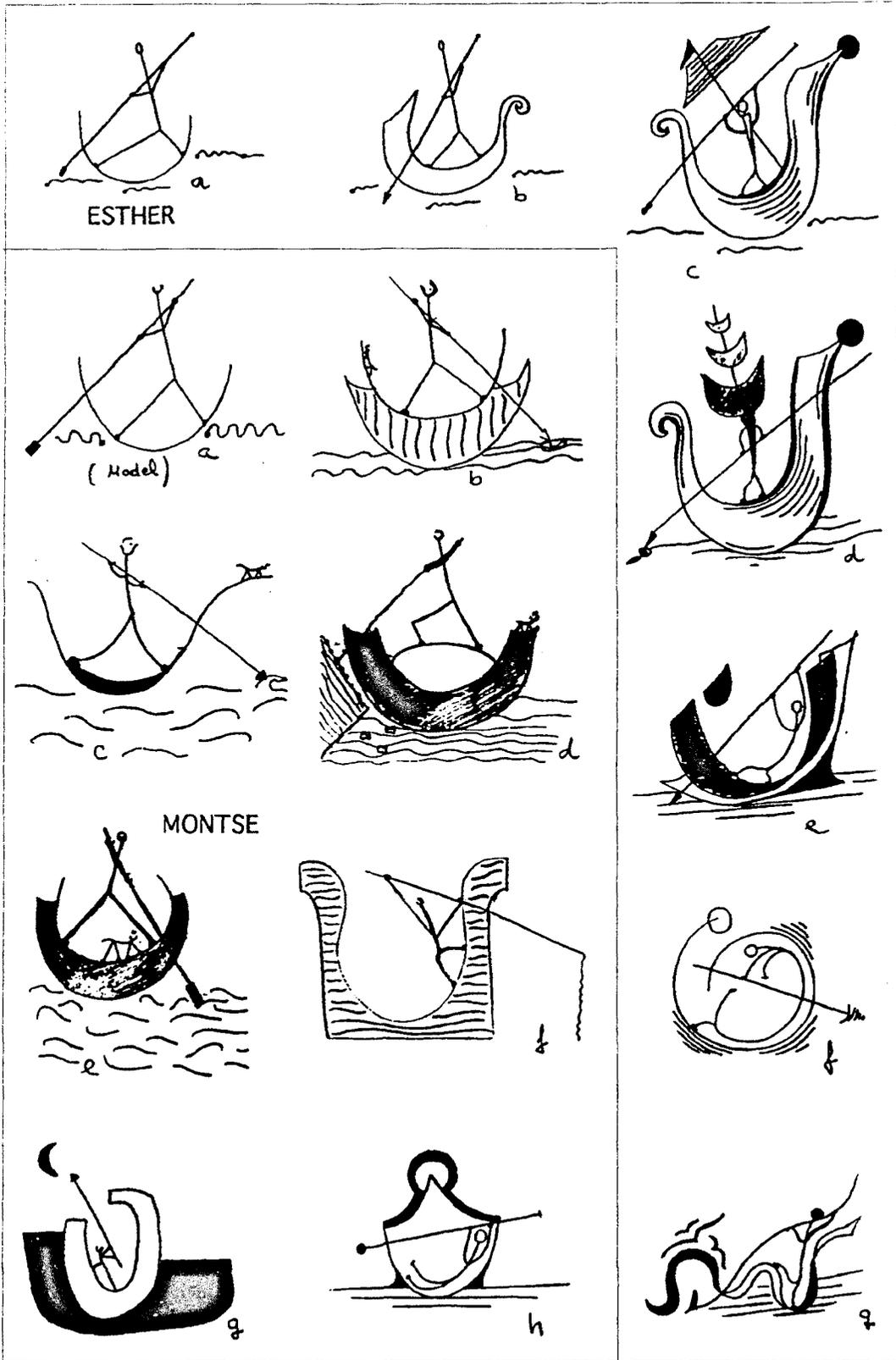


Fig. 85

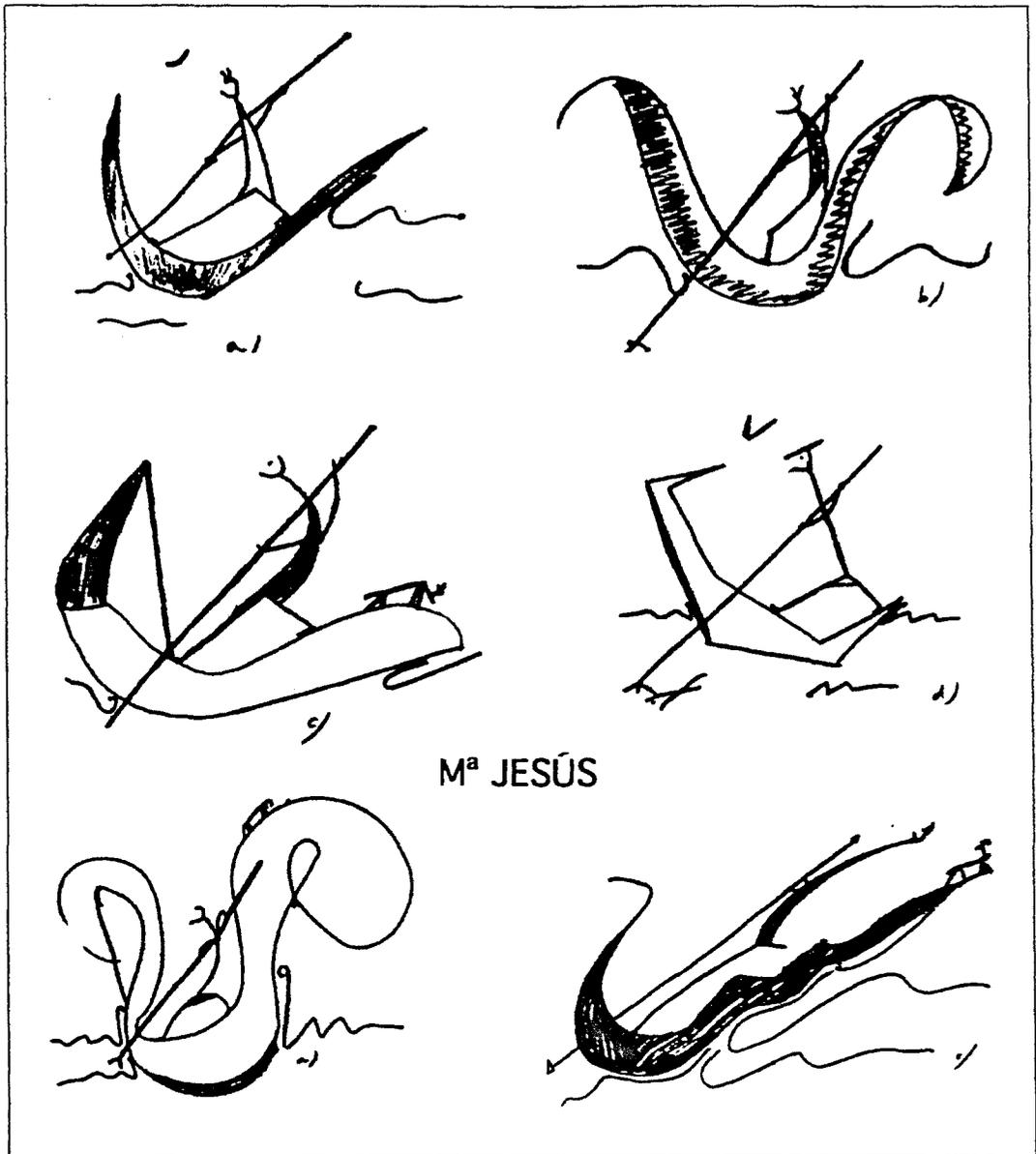


Fig. 86

Por mi parte sugerí otros temas:

- "Un barquero remando que observa como la barca y la acción de remar se reflejan en el agua, en el mismo instante que un pez próximo a la barca mira hacia arriba y ve su imagen reflejada en el aire".

- "El sueño de un barquero: el barquero al descender la luna hasta posarse sobre la línea de horizonte se aproxima con su barca y abandonándola se sube sobre la luna".

Tras buscar el repertorio de posibles temas, y después de indicarles que si querían podían cambiarlos, se pusieron a dibujar.

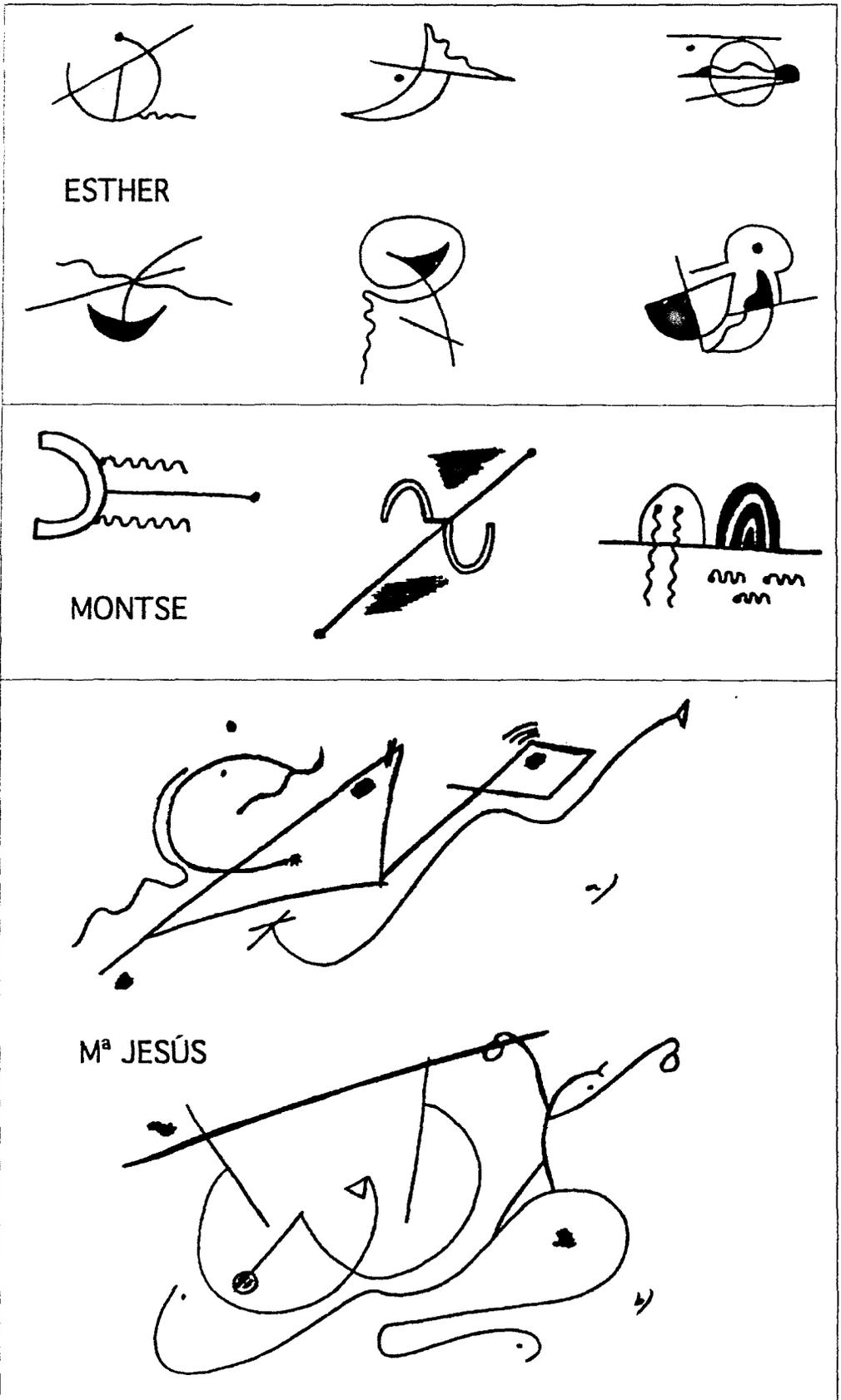


Fig. 87

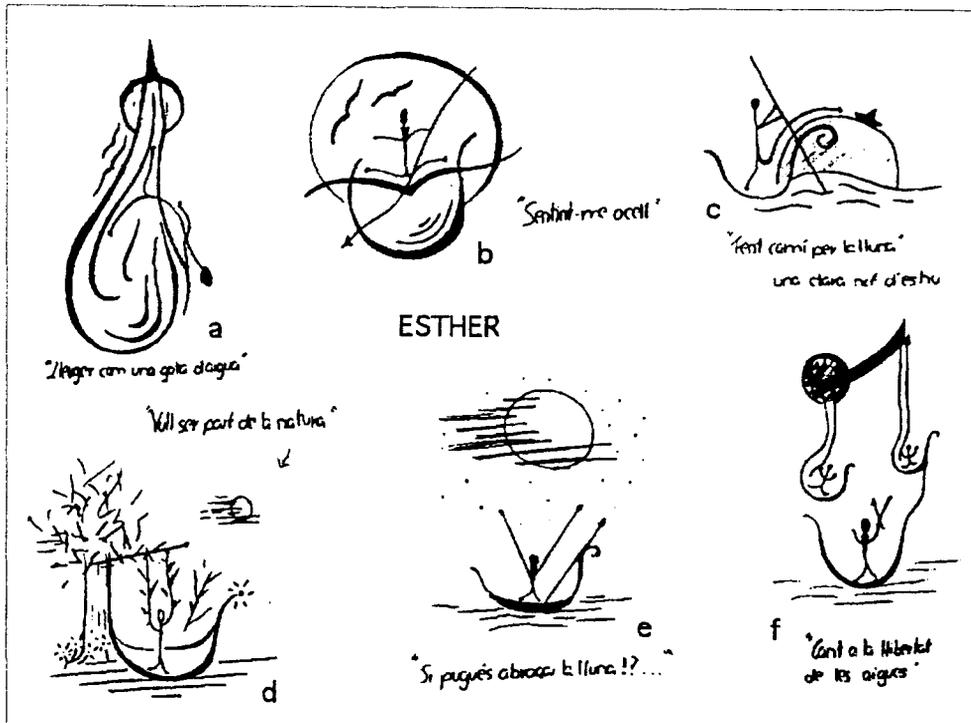


Fig. 88

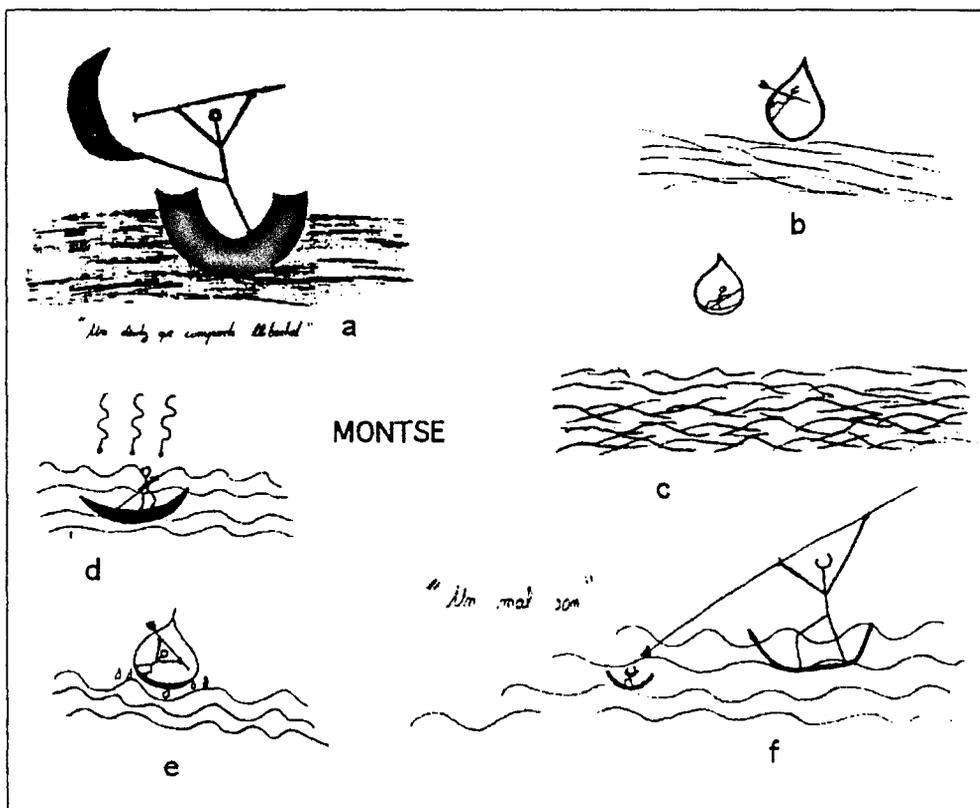


Fig. 89

En la fig. 88 aparecen los dibujos realizados por Esther. El *a* muestra una gota de agua con la luna de fondo. En la gota está la barca y el barquero, y a su alrededor dos pájaros. Su título: "Ligero como una gota de agua".

Otros títulos de los dibujos de Esther son: "sintiéndome pájaro", "haciendo camino por la luna" (una clara noche de verano), "quiero ser parte de la naturaleza", "si pudiera abrazar la luna" y "canto a la libertad de las aguas".

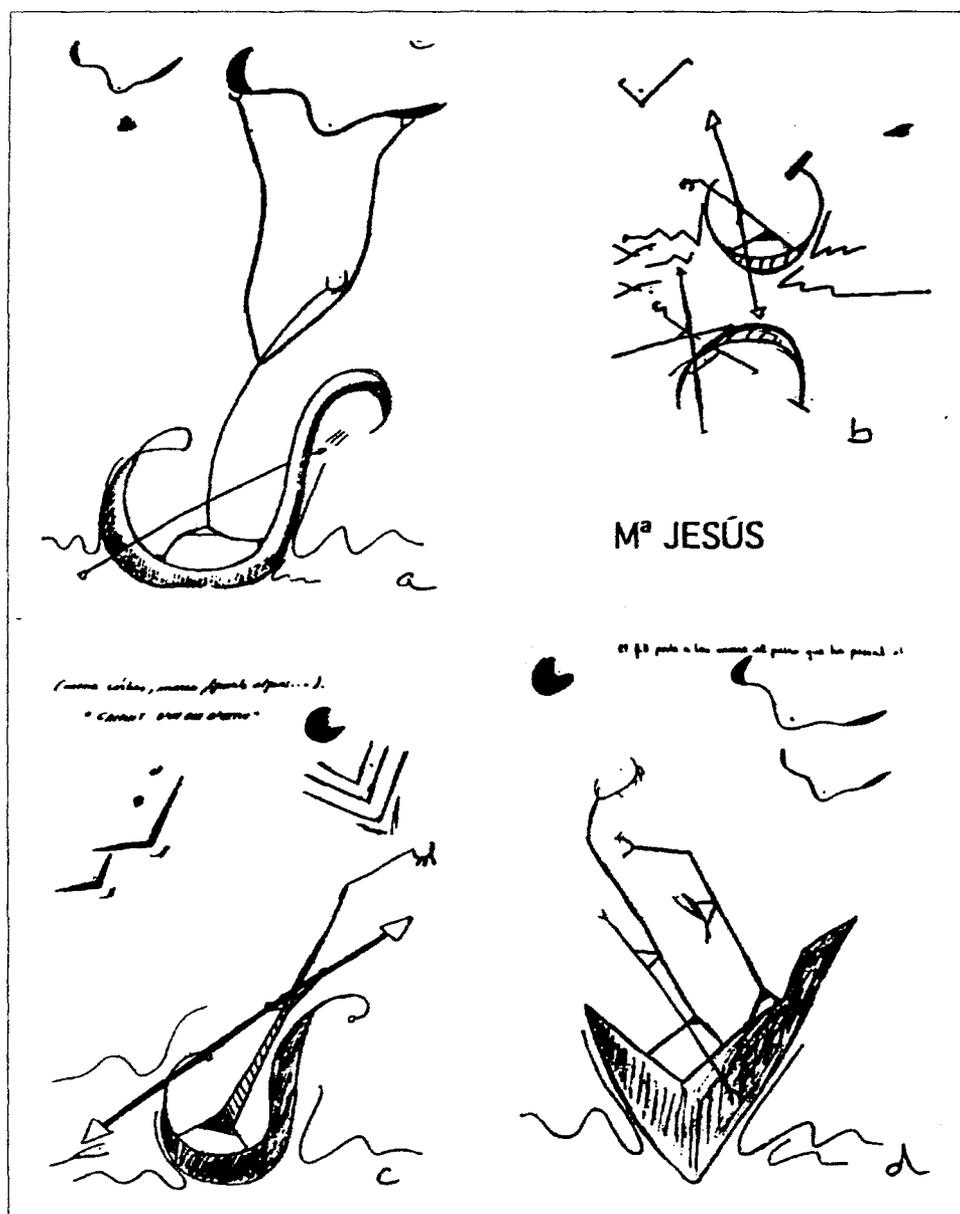


Fig. 90

Este último es un curioso dibujo en el que las gotas de agua en las que se refleja el barquero forman parte, a su vez, de un conjunto que simula dos notas musicales.

Como los dibujos de Esther, los hechos por Montse y M^a Jesús (figs. 89 y 90, respectivamente) también desarrollan temas de índole poética. Además, algunos de ellos fueron realizados tras imaginar una breve narración. A modo de ejemplo transcribo una de las historias anotadas por Montse y que tiene por título "un mal sueño": "Se siente parte del agua del río y se imagina que está dentro de una gota de agua que se eleva. En lo alto se siente pájaro. Pero el problema viene cuando la gota estalla y el barquero cae al río. Se siente pez. Luego viene otro pez más grande y se lo come".

2. 3. 2. ACTIVIDADES REALIZADAS A PARTIR DE LOS JUEGOS TUBULARES

- ACTIVIDAD N^o 9.- Se visionaron nuevamente los dibujos tubulares de KLEE usados en el tercer ejercicio de la prueba de evaluación aplicada en la fase preliminar (ver fig. 54).

Teniéndolos ante sus ojos realizaron cada una de las alumnas dos figuras "especialmente próximas a los modelos de KLEE". En la fig. 91 pueden verse los dibujos realizados por Esther, M^o Jesús y Montse.

Esther alcanza un muy buen nivel en los tres dibujos que realizó y muy especialmente en el gato b, dotado de un dinamismo y de una belleza remarcable. Montse no consigue dar movimiento a sus figuras. Mejor parada queda M^a Jesús.

- ACTIVIDAD N^o 10.- Tras comentarles el dibujo tubular de KLEE (fig. 56) correspondiente a una ilustración de la novela *Cándido* de Voltaire (usado en la prueba de evaluación de la fase preliminar), remarcando las características del *juego* (que gira en torno a las relaciones formales que se establecen entre las diversas figuras (ver ..?), les dije que realizasen un dibujo esquemático preparatorio del definitivo que debería constar de figuras muy semejantes a las realizadas por KLEE. Este dibujo esquemático, equivalente al boceto de la obra definitiva, debería ser realizado mediante la estrategia filiforme

y debería prestar especial atención al *juego* compositivo de las figuras. Después de ilustrarles con un ejemplo la manera de enfocar el ejercicio, se pusieron en acción. La fig. 92 presenta los esquemas de base y los dibujos realizados a partir de ellos.

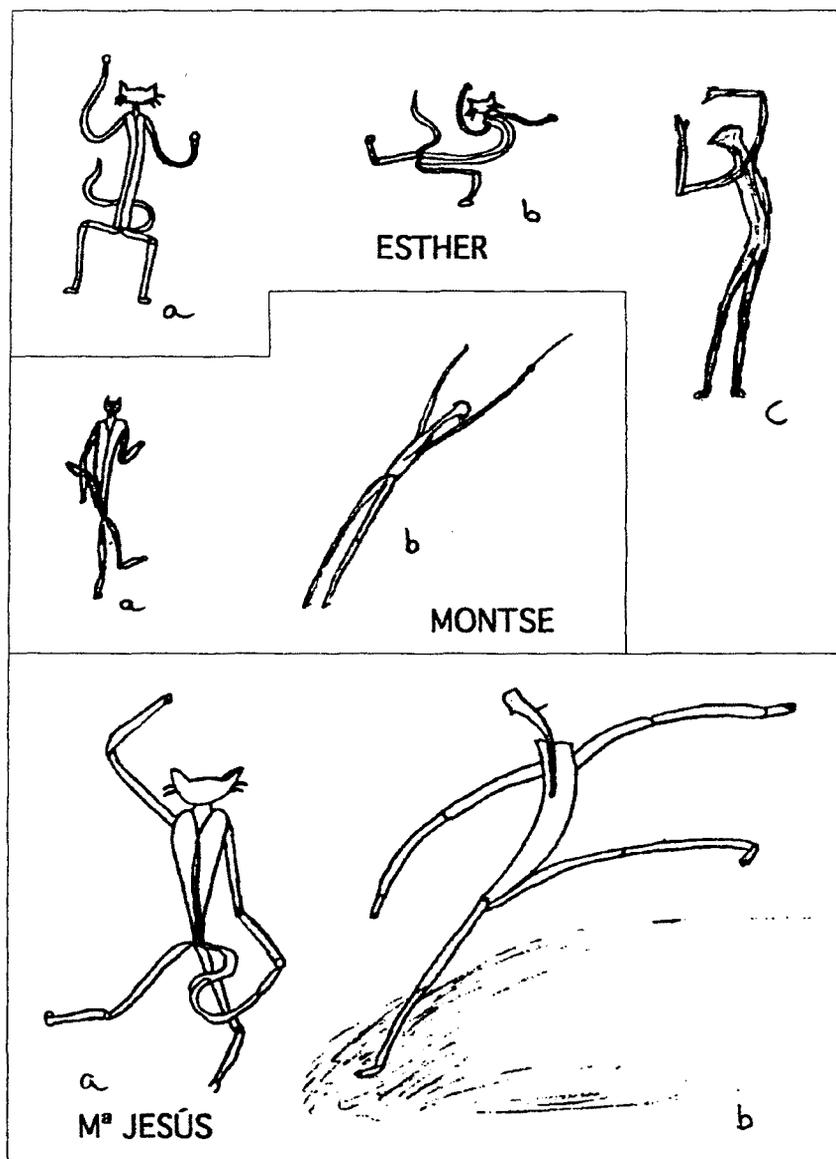


Fig. 91

Tal como sucediera en la actividad anterior, Esther y Mª Jesús realizan conjuntos figurales dotados de bastante movimiento. Montse sigue acreditando sus dificultades en este tipo de dibujos.

Ninguna de las tres tiene dificultades a la hora de crear un boceto filiforme de las figuras que van a componer el dibujo a realizar.

También superan con facilidad el paso desde los bocetos filiformes a la realización de las figuras tubulares.

El hecho de que promoviésemos el uso de la estrategia filiforme en calidad de instrumento auxiliar para realizar la composición figural obedeció al hecho de que es una estrategia que, tal como se comprobó en diversas actividades anteriores, les resulta de fácil manejo. Además, es una estrategia que facilita el conferir movimiento a las figuras.

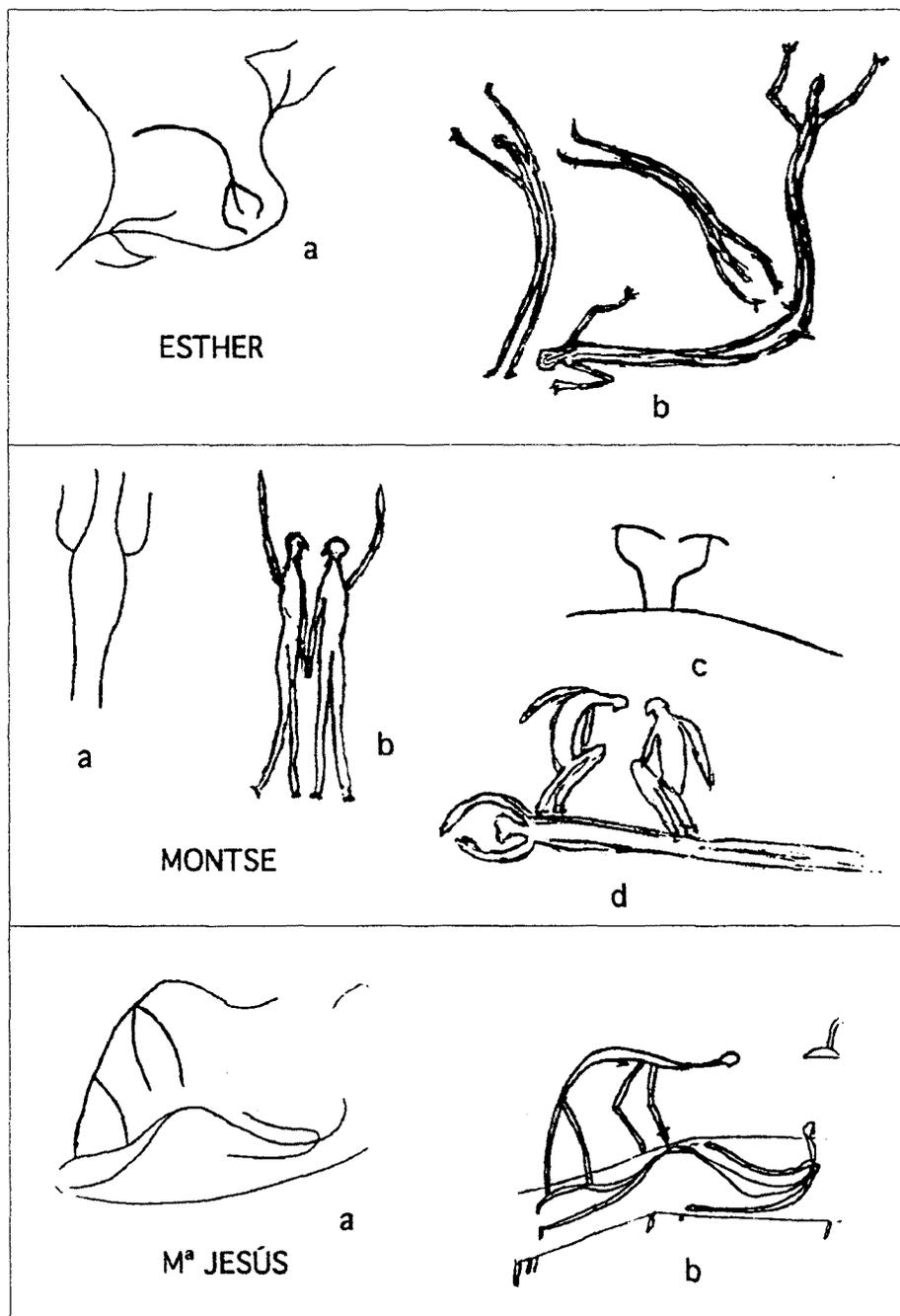


Fig. 92

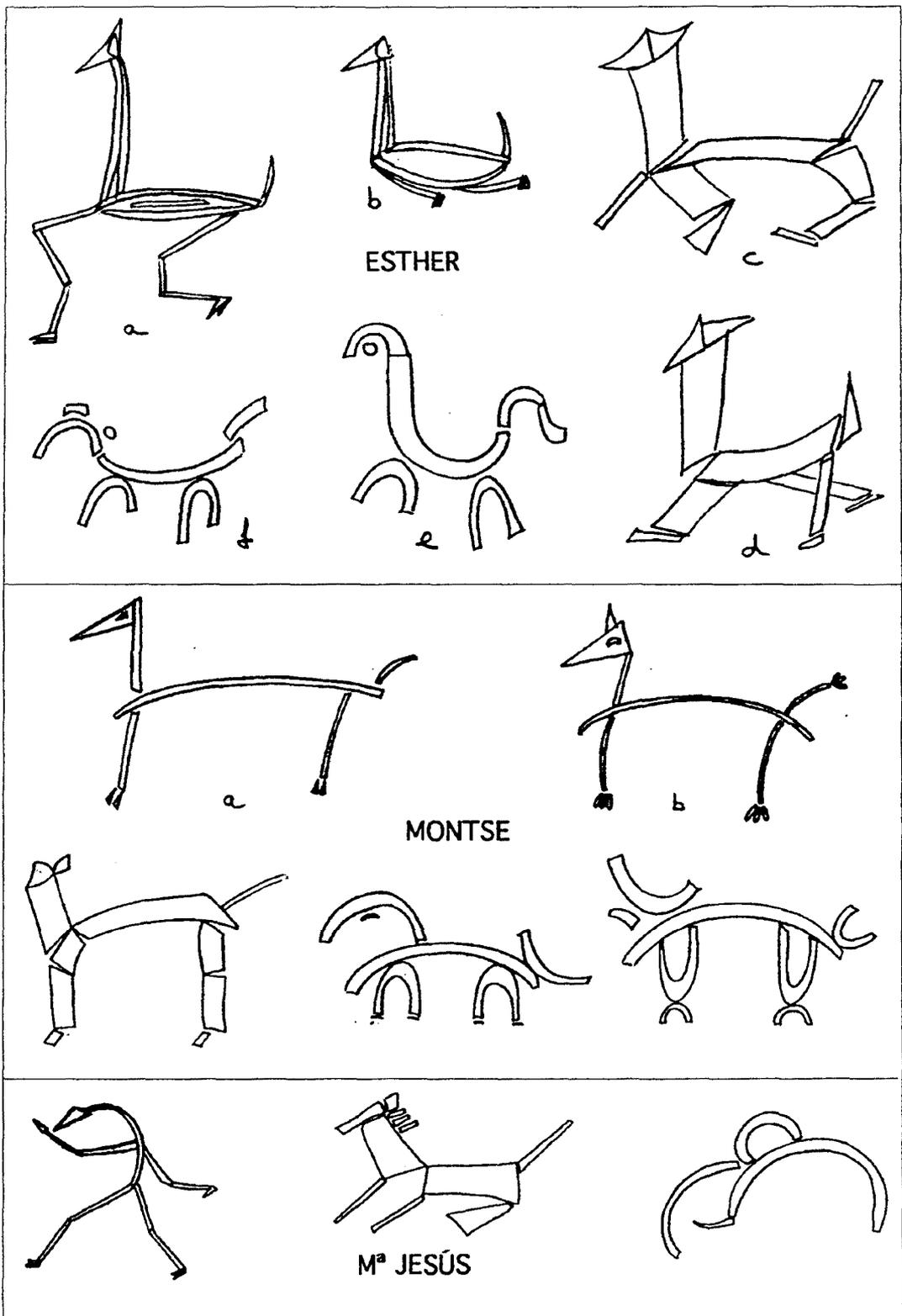


Fig. 93

- ACTIVIDAD N° 11.- Con la intención de que realizasen dibujos tubulares de distinto enfoque del propio de KLEE, usado como referente, les presenté tres de los dibujos realizados por J. M. cuando se le pidió que diversificará los dibujos tubulares (fig. 55). Se comentaron las estrategias usadas por él en cada caso. Luego realizaron algunos dibujos inspirados en los de J. M..

La fig. 93 presenta algunos de ellos.

Nótese como las estrategias usadas por J. M. fueron, en lo básico, bien asimiladas.

No obstante, al observar que algunos dibujos pecaban de rigidez y uniformidad (las patas todas del mismo tamaño, los espacios de separación de las unidades figurales todas idénticas, los formatos icónicos subyacentes a las figuras excesiva-mente estándar, ...) les dibujé en la pizarra un figura que rompiese esas tendencias (fig. 94). Luego se comentó. La fig. 95 presenta algunos de los dibujos que realizaron tras este ejemplo ilustrativo. Aunque alguno de los dibujos no muestra progresos reales, otros si lo hacen (por ejemplo, Esther, a, y Montse a y b).

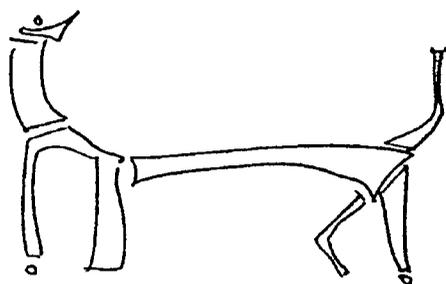


Fig. 94

- ACTIVIDAD N° 12.- Siguiendo dentro de la órbita de las estrategias tubulares, presenté a las alumnas una serie de obras de MIRÓ correspondientes a la fase de las pinturas salvajes¹.

Se contextualizaron las obras. Es decir, les comenté las circunstancias históricas y personales que enmarcaron su realización (estado existencial de MIRÓ, situación socio-política en Europa, proximidad al estallido de la guerra civil española, ...).

Luego, les enseñé unos dibujos realizados a partir de estas obras (fig. 96). En ellos se presentaban los contornos lineales de las figuras que aparecían en los cuadros.

¹ Ver, por ejemplo, DUPIN (1993).

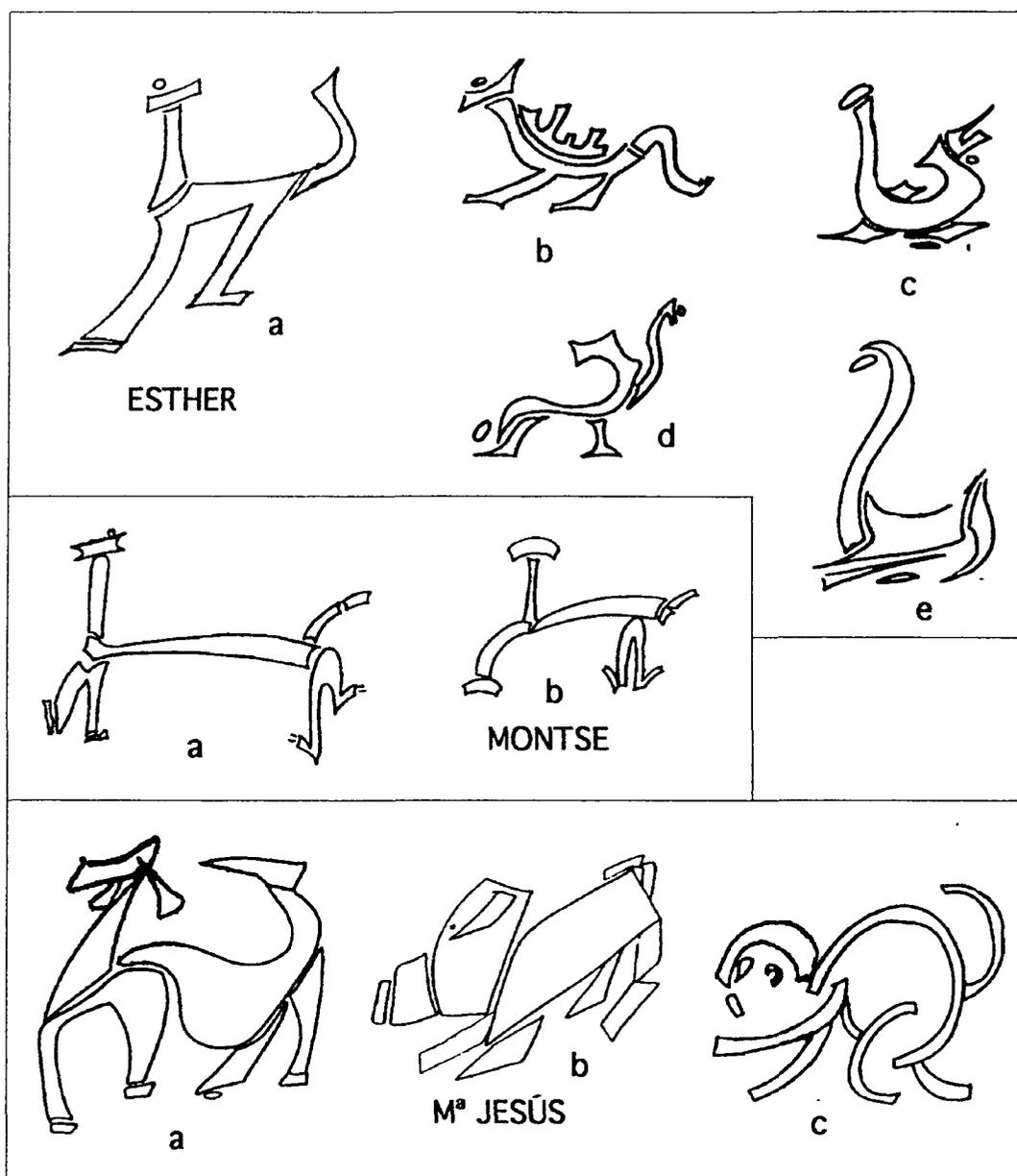


Fig. 95

Tras ello, las alumnas hicieron sus propios dibujos. La fig. 97 da cuenta de algunos de ellos.

Salta a la vista la soltura con que fueron realizadas. La estrategia tubular usada por MIRÓ no les planteó ningún problema. Y Mª Jesús, que en otros ejercicios parecía tener ciertas dificultades, en ésta pasa al primer rango.

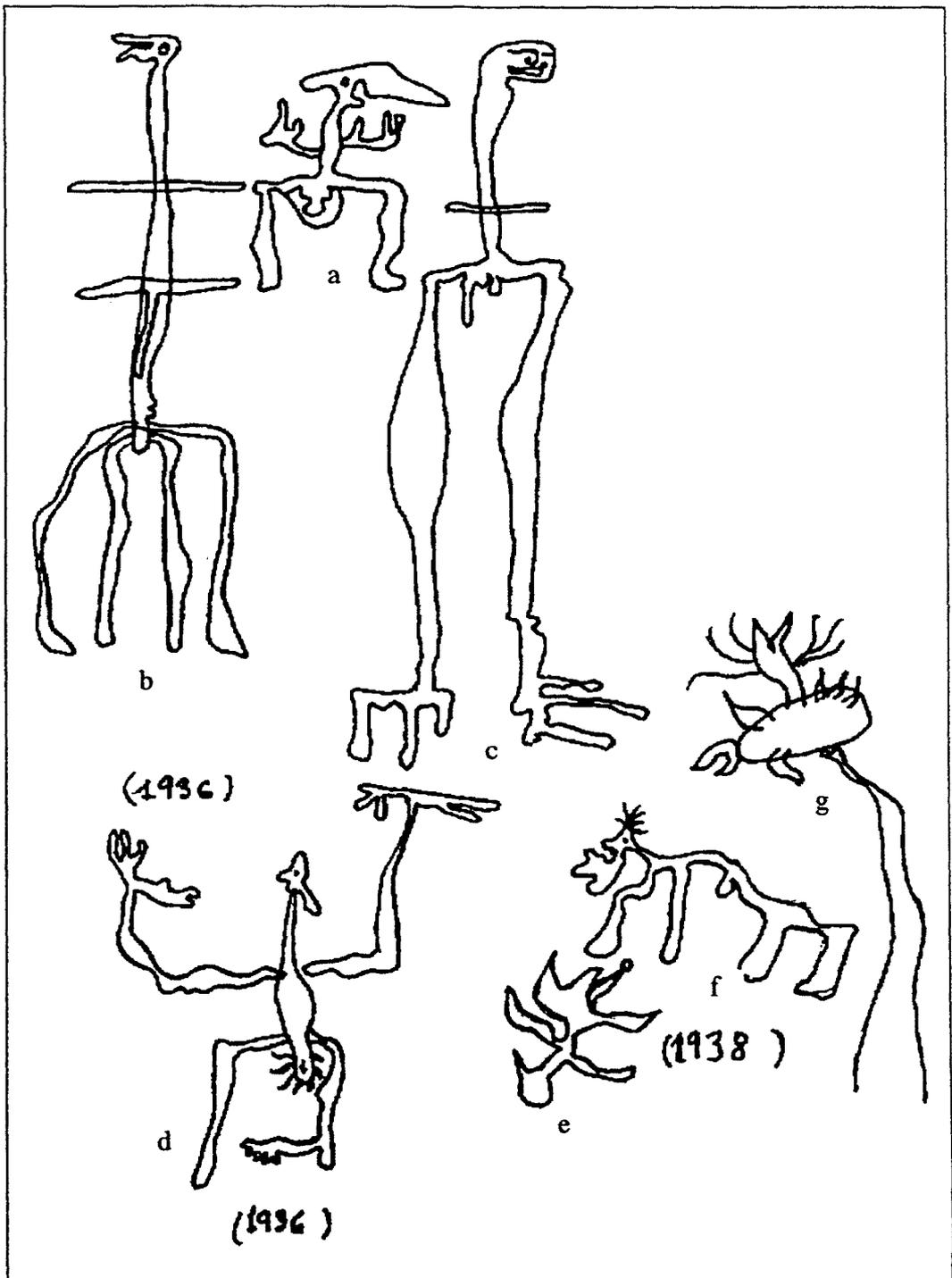


Fig. 96

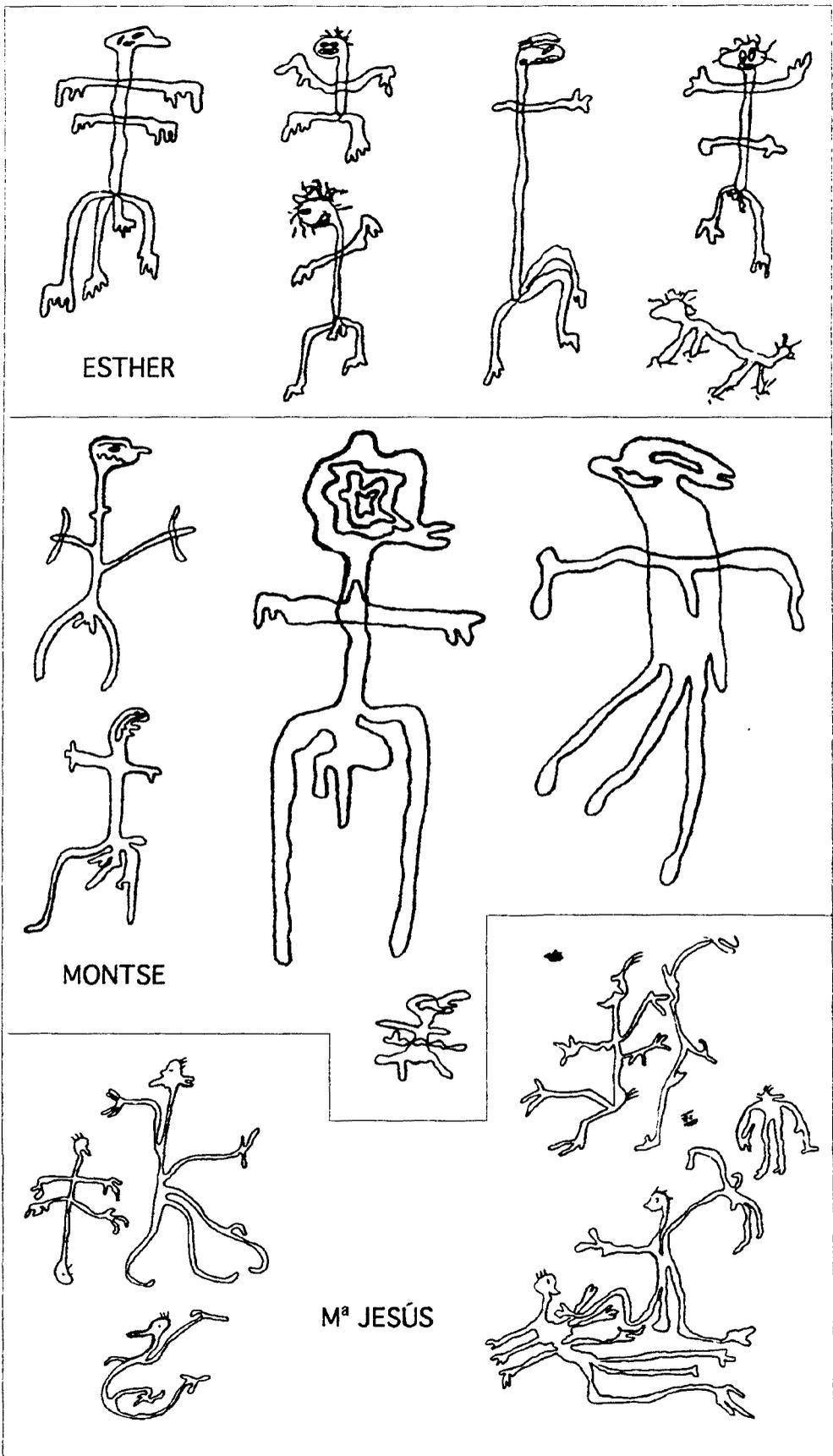


Fig. 97

2. 3. 3. ACTIVIDADES REALIZADAS A PARTIR DE LAS ARQUITECTURAS FANTÁSTICAS

- ACTIVIDAD N° 13.- Tras visionar de nuevo los dibujos de KLEE usados en la prueba de evaluación aplicada en la fase preliminar y tras ampliar este repertorio a otros muy diversos paisajes urbanos extraídos de la obra de este mismo artista, las tres alumnas sacaron algunos apuntes sobre las estrategias usadas por KLEE para elaborar tan multivariadas versiones. La fig. 98 muestra los apuntes de Esther.

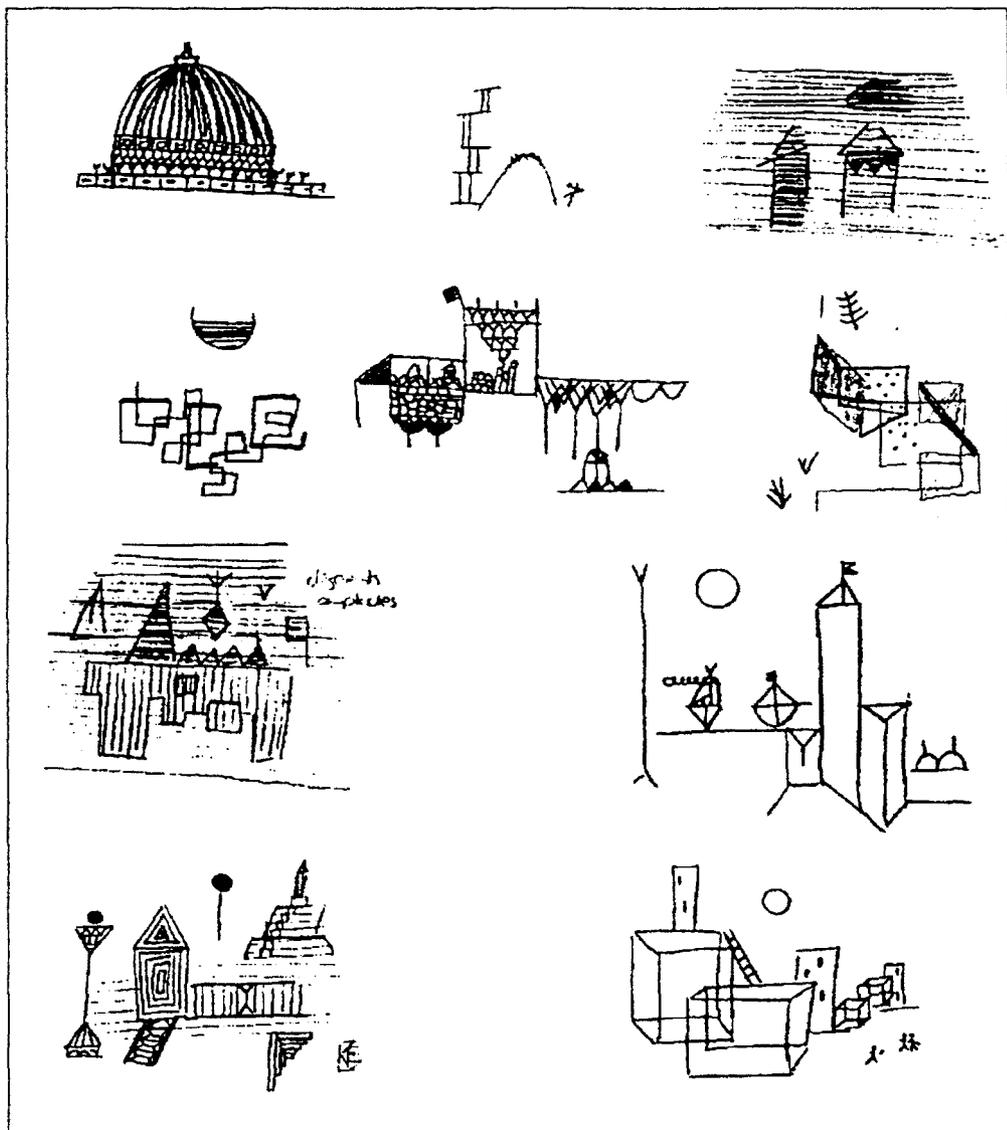


Fig. 98