



**Universidad
Zaragoza**



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad B. 2013-2014.

Pensando en dibujo

Aprender a ver para hacer,
hacer pensando, saber haciendo.

Línea de investigación e innovación docente:

“Modos de hacer arte y educación.
Metodologíasinterdisciplinarias en
la Educación de lo Cotidiano”

Directora: Holga Méndez Fernández

Autora: Alicia Pascual Fernández

ÍNDICE

Resumen	3
I. PLANTEAMIENTO	
1. Introducción	4
2. Justificación	5
3. La enseñanza y aprendizaje del Dibujo Artístico en Bachillerato	
3.1. Necesidades detectadas. Detonador	9
3.2. Análisis del contexto. La Educación Artística en una sociedad hipermediatizada	10
3.3. Análisis del currículum de Dibujo artístico (I y II)	10
3.4. Declaración de intenciones.....	13
II. MARCO TEÓRICO	
4. Búsqueda documental	15
4.1. Evolución y cambios en las pedagogías y teorías de la educación artística	15
4.1.1. Propuestas para antes del derrumbe / tóxicas	16
4.1.2. Propuestas para después del derrumbe	19
4.2. Enseñanzas y aprendizajes del dibujo artístico	20
4.3. Referentes sobre la actuación en el aula y las formas de relación	23
III. DISEÑO METODOLÓGICO.	
5. Investigación y experiencia práctica: proyecto interdisciplinar de ilustración	24
5.1. Descripción y justificación de la experiencia	25
6. Propuesta de innovación	26
6.1. Estrategias metodológicas y formas de relación	26
6.2. Actividades, tareas y proyectos Cómo cumplir nuestros objetivos	29
6.2.1. Estrategias de trabajo	30
6.2.2. Propuestas de actividades	31
6.2.3. Sobre la interdisciplinariedad	35
6.3. Evaluación de la innovación ¿Mejoran los aprendizajes?	35
IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	36
V. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES	38
VI. REFERENCIAS DOCUMENTALES	40
VII. ANEXOS.	
Anexo 1. Unidad didáctica desarrollada	42
Anexo 2. Diseño (esquemático) de actividades desarrolladas	47
Anexo 3. Modelo de encuestas sobre el interés de la experiencia	53
Anexo 4. Propuesta de diseño de contenidos. Diseño de planificación y aprendizaje de Dibujo artístico I	55
Anexo 5. Adecuación de la propuesta de actividades al currículum	58
Anexo 6. Recursos didácticos de apoyo visual de la UD.*	
Anexo 7. Libro-álbum: <i>Un desdén ilustrado</i> .*	

*Debido a motivos de formato y maquetación se añade en el CD anexo a la memoria.

Resumen

Pensando en dibujo. Saber ver para hacer, hacer pensando, saber haciendo, Trabajo Fin de Máster, se enmarca en la modalidad B de investigación e innovación educativa. Esta propuesta se centra en los procesos de la enseñanza-aprendizaje del Dibujo Artístico en el Bachiller de Artes Plásticas. Se plantea una innovación metodológica y didáctica, en la que se aborda el dibujo en un contexto contemporáneo, utilizando como referentes de creación, métodos y estrategias de trabajo y comprensión del dibujo la Ilustración, el Dibujo Contemporáneo y otras prácticas. Con el fin de mejorar y afianzar los aprendizajes del alumnado en relación a unas necesidades educativas y artísticas detectadas. Además de la propuesta de innovación docente, se adjunta el proyecto colaborativo e interdisciplinar de ilustración desarrollado durante los Practicum en la Escuela de Artes de Teruel, detonador y motivador de ésta propuesta. Señalando la valoración positiva así como la mejora y afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes durante el proyecto, como base donde se asienta esta propuesta.

Abstract

Thinking about drawing. Know how to watch for make, make by thinking, know by making, an Ending Master Work, is framed in B modality of investigation and educational innovation. This proposal is focus on teaching-learning Artistic Drawing process in Artistic High School. It is set out a methodological and didactics innovation, addressing drawing into a contemporary context, using as creative references, methods and working strategies and drawing comprehension; the illustration, the contemporary draw and other artistic practices. The aim is to improve and fix students learning in relation with some detected needed. In addition, it is attached the collaborative and interdisciplinary illustration project developed during the Practicum at Teruel's Art High School, as detonator and motivational of this proposal. Pointing as basis of this academic work interest is the student's positive valuation just like the improvement and student's fixed learnings during the Project.

I. PLANTEAMIENTO

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de Trabajo Fin de Máster se aborda como trabajo de innovación educativa, inscrito en la modalidad B, línea de investigación e innovación educativa “Modos de hacer arte y educación. Metodologías interdisciplinares para una Educación de lo Cotidiano” tutorizado por la Dra. Holga Méndez Fernández. Esta propuesta nace a raíz de un proyecto de innovación interdisciplinar realizado durante los Practicum II y III en la Escuela de Arte de Teruel (EAT) centrado en la creación (ilustración) de un libro-álbum colaborativo y cooperativo (figura 1) por los alumnos de 1º de Bachillerato desarrollado entre Lengua y Literatura Castellana (a la que a partir de ahora denominaremos, para abreviar, LLC) y Dibujo Artístico I (DA I).



Figura 1. Andrea Sanz. Del proyecto de ilustración *El desdén, con el desdén*. Lápiz y acuarela. 420 x 297 mm (2014)

En este escrito se plasman el trabajo de búsqueda documental realizado sobre la evolución de las metodologías y prácticas educativas de las Artes Plásticas y en especial en el Dibujo Artístico, así como una propuesta de innovación docente. Innovación en relación al contexto educativo conocido durante el Practicum, en la que se promueve una metodología fundamentada en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado en relación a sus creaciones plásticas así como, bajo la premisa de que el dibujo no es sólo mimesis, es pensamiento, una forma de entender la realidad –social, urbana, subjetiva...- y de plasmarla en productos visuales concretos con un significado y formas de expresión específicas relacionadas con los planteamientos del Lenguaje Visual. Conocimientos que el alumnado ha ido adquiriendo a lo largo de la etapa educativa obligatoria.

Esta propuesta nace bajo el interés propio por el dibujo, utilidades en la vida “real” y la práctica artística así como por desarrollo de la persona (en relación a la comprensión de sí mismo y su entorno), teniendo como detonador las necesidades detectadas en el alumnado. El dibujo, su interés y objetivos mutan según la etapa educativa en la que nos encontramos (en etapas universitarias o en las antiguas Academias, el dibujo era una fase imprescindible antes de enfrentarse al lienzo), ciñéndose a unos objetivos más concretos según avanzamos en el camino del aprendizaje. Sin embargo, en la etapa de Bachillerato, la asignatura de Dibujo Artístico (I y II) debería ser una introducción y fase de experimentación y conocimiento de los distintos tipos de dibujo que existen (rasguños, esbozos, encajes, bocetos...) tanto por su funcionalidad como por sus formas de creación.

La estructuración del TFM sigue la pauta marcada. Comenzando con el planteamiento del problema: la enseñanza-aprendizaje del dibujo, un análisis del relato¹ base que nos limita (el currículum), el detonador de la propuesta (necesidades del alumnado) y una declaración de intenciones con respecto al Dibujo y cómo se pretende cubrir las necesidades. Se continúa con el marco teórico, en el que se plantea un doble recorrido de carácter histórico sobre la enseñanza-aprendizaje²; por un lado de las artes plásticas y por otro del dibujo (en ámbitos académicos) realizando finalmente una compilación de estrategias metodológicas y propues-

que se consideran las más adecuadas, atractivas y funcionales, dando lugar a una metodología personal algo ecléctica. Seguidamente, se realiza la propuesta del diseño metodológico, en el que se separa un proyecto de ilustración llevado a cabo durante el Practium y una breve propuesta metodológica sobre los enfoques pedagógicos y actividades que se podrían llevar a cabo a lo largo del curso académico en la asignatura DA I. Antes de concluir, se realiza un análisis de datos y resultados, basándose en los resultados obtenidos a través de las encuestas de interés y opinión que se elaboraron con ese fin y fueron cumplimentadas por el alumnado durante el Practicum. Para terminar, se plasman una serie de conclusiones nacidas a través de la experiencia-investigación de campo durante el Practium así como de las lecturas y propuestas metodológicas investigadas, proponiendo una serie de implicaciones –en relación la mejora del aprendizaje- que aportarán soluciones a las necesidades detectadas en el alumnado (detonador de la propuesta).



Figura 2. irene navarro, 2006, 350x 500mm. mancha de agua-da de nogalina, lapiz compuesto ys anguina sobre papel de estraza

2. JUSTIFICACIÓN

¿Cómo se aprende a dibujar? A dibujar bien. ¿Qué es dibujar bien? ¿Saber “interpretar” la realidad en relación a las proporciones de los elementos, encuadre, dominio de la perspectiva y uso de luces y sombras entre otros con cierta fidelidad? ¿Saber crear imágenes significativas a través de los elementos del Lenguaje Visual, la sensibilidad hacia los materiales y el uso de los signos y símbolos de nuestros imaginarios? ¿Qué es dibujar? La definición y funciones del dibujo cambian según el ámbito académico o profesional en el que nos situemos, así como las formas de hacerlo, los objetivos concretos del dibujo...

En el ámbito del aprendizaje del dibujo artístico de carácter académico (en Bellas Artes, en el Bachillerato) (fig. 2) se centra en la representación gráfica de la realidad (una realidad del natural o una representación en dibujo o grabado que sirve de modelo), sin embargo entiendo que el dibujo a parte de ser un ejercicio de virtuosismo o búsqueda de la belleza, es una imagen, una imagen que cuenta historias o hechos, un dibujo tiene capacidad comunicativa y expresiva. Y lo que interesa de la imagen-dibujo no es sólo la calidad gráfico-técnica de éste sino sus posibilidades expresivas, lo que nos lleva a otra disciplina profesional y académica que se puede (y hace) servir del dibujo. Isidro Ferrer (fig. 3)., entrevistado por Carmen Iranzo (2006) nos cuenta: “Ilustrar es iluminar (dar luz) dotar de significado un texto (ajeno) pero ilustrar

1. “En 1996 Efland, Freedman y Sturh introducen los vocablos acuñados por Lyotard “micronarrativas” (pétit recis) y “metanarrativas” (gran récits) (Lyotard, 1984) para hablar de nuestra área de conocimiento al aplicar como primer principio del currículum posmoderno el uso del “pequeño relato” (Efland, Freedman y Sturh, 1996).

2. Los planteamientos propuestos están enfocados al Bachillerato, sin embargo existe muy poca bibliografía o teoría enfocada al Dibujo Artístico en esta etapa, por lo que se ha generado una amalgama de elementos, formas de hacer o llevar al aula, desde planteamientos metodológicos para entapas anteriores ESO o superiores (estudios profesionalizadores, Ilustración, Bellas Artes...).

es más porque ilustrar está vinculado a lo emocional. Ilustrar es significarse. Ilustrar es indagar, comunicar, expresar y utilizar como testimonio.”

El dibujo ha cambiado y se ha expandido a muchos ámbitos desde el nacimiento de las academias (siglo XV), su significado, fases de creación e ideación, función...- Entonces, ¿qué se debería transmitir acerca del dibujo a los estudiantes de Bachillerato?

Los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículum delinean un tipo de dibujo de carácter eminentemente académico y tradicional, abordando también conceptos de color –desde el pasado, el dibujo se ha erigido como paso previo a la pintura. En la enseñanza del dibujo, se siguen empleando estrategias tradicionales del aprendizaje del dibujo en relación a la copia, interpretación o mimesis de la (una) realidad –dibujo del dibujo, dibujo de bodegón, dibujo de escayolas y dibujo del natural (paisaje y modelo)- centradas en el desarrollo de la observación analítica de la realidad y su traslación o re-presentación (con un mayor o menor grado de interpretación subjetiva en relación a la sensibilidad

del trazo, tipo de material o uso del color entre otros). Pero quizás también, como consumidores de imágenes y posibles futuros productores culturales, el alumnado no sólo debería reflexionar y aprender sobre los elementos técnico-prácticos del dibujo (el trazo, el gesto, la observación analítica requieren de un tiempo, un tiempo expandido, una experiencia continua de la práctica), sino también sobre el poder comunicativo, expresivo y transformador social y personal de la imagen. Es por ello, que aunque a lo largo de la ESO el alumnado ha ido –o debería haber sido así- adquiriendo conocimientos y bases del Lenguaje Visual y del funcionamiento de la imagen. En la etapa que le sigue y específicamente en el Bachillerato de Artes Plásticas, en todas sus asignaturas, pero en especial en Dibujo Artístico I y II, se debería seguir haciendo hincapié en estos conceptos teóricos y sus formas de aplicación práctica; es decir, en la lectura pero también en la producción de imágenes –con significado y objetivos comunicativos concretos.

En esta propuesta metodológica diseñada para DA I, se pretende ampliar y dar un giro conceptual y contemporáneo a los contenidos estipulados por el currículum para trabajar la imagen, las artes y el dibujo en un contexto actualizado, fomentando el estudio y trabajo con referentes contemporáneos (aunque aquí no sea menester, fomentando y advirtiendo de la existencia y valor de referentes femeninos –resulta indignante la casi ausencia de pensadoras, escritoras, filósofas y artistas en los libros de texto-), a los usos, funciones y significados del dibujo en el entorno cotidiano y profesional del alumnado.(fig. 4)



Figura 3. sidro Ferrer para Los sueños de *Helena*. (Eduardo Galeano, 2011).



Figura 4. Sebastien Thibault.
Pintura digital.

¿Qué es el dibujo hoy? ¿Qué imágenes –dibujos o no- consumen nuestros alumnos? ¿Qué apprehenden de ellos? ¿Cómo acercar el dibujo, su práctica y fases de hacer y comunicar al alumnado desde una perspectiva actual sin olvidar las estrategias y formas de hacer que hemos aprendido de los maestros del pasado?

Los dibujos tienen diferentes significados, unos explícitos y otros implícitos y se generan según objetivos comunicativos concretos, que en ocasiones están ocultos y se van descubriendo a medida que se trabaja. Sin embargo, se considera imprescindible o importante que en esta fase de su desarrollo educativo y personal –con sus capacidades de síntesis, conceptuales y desarrolladas- los estudiantes empiecen por un lado, a leer de forma reflexiva y crítica las imágenes que les rodean –tanto en el contexto académico formal como el cotidiano-, así como a crear productos visuales con significados, con conciencia, con un espíritu artístico y social (debemos introducir las imágenes artísticas o micronarrativas visuales con poder reivindicativo, subversivos, alternativos a la realidad y poderes establecidos –y que aceptamos por que sí-). Guy Debord en el Documento Fundacional de la Internacional Situacionista revivió la necesidad de «cambiar el mundo» de dar un cambio «liberador» a través de los medios de acción y organización, pero sin embargo y como sigue ocurriendo:

“la ideología dominante organiza la banalización de los hallazgos subversivos y las difunde ampliamente una vez esterilizadas. Incluso consigue servirse de los individuos subversivos: muertos por el falseamiento de su obra y vivos gracias a la confusión ideológica general, drogados con una de las místicas con las que comercia. Y es que ya se advertía que la descomposición [ideológica] lo ha ganado todo. Sólo tenemos que ver el uso masivo de la publicidad comercial influir cada vez más en los criterios sobre la creación cultural”.

(Debord, 1957, p. 5)

La importancia que tiene la intención comunicativa, el narrar historias, hechos, opiniones o emociones a partir de la imagen (sin olvidar el desarrollo de habilidades técnicas y procedimentales) nos llevan a pensar en la Ilustración, sea de desarrollo (libro ilustrado, álbum, libro-álbum, novela gráfica...), de síntesis (cubiertas, carteles...) o aplicada (croquis, mapas, ilustración técnica...). Carteles, cubiertas, cómics, cuentos infantiles, libros de instrucciones, el dibujo está por todos lados, en nuestra realidad cotidiana, somos consumidores de dibujos, de imágenes gráficas y en muchos casos somos analfabetos visuales (por no tener formación

acerca del lenguaje visual así como por tener un imaginario visual restringido, limitado, unos símbolos cada vez más estereotipados y generados –en mi opinión- por las multinacionales y fábricas visuales de los *mass media*. Como se nos advirtió desde las Pedagogías Críticas:

Vivimos en una cultura depredadora. La cultura depredadora es un campo de invisibilidad -de depredadores y de víctimas- precisamente por- que es muy obvia. Su obviedad inmuniza a las víctimas contra una completa revelación de sus amenazadoras capacidades. En una cultura depredadora, la identidad se forja principalmente, y a veces violentamente, en torno a los excesos del marketing y del consumo, y en las relaciones sociales propias del capitalismo postindustrial. La vida es vivida de una forma «divertida» a través de la velocidad tecnológica, en previsión de los constantes accidentes de identidad y las inacabables colisiones con el otro, porque en la cultura depredadora resulta virtualmente imposible ser cotemporal con lo que dos observan y desean. McLaren, 1998, p.18).

Ante esta cultura depredadora, ante el bombardeo de imágenes del “cómo deberíamos ser y hacer” nos venden formas de vida que no queremos ni necesitamos –¿pero deseamos? En el Sistema Educativo, las asignaturas y docentes que le atañen, se debería enseñar o advertir de estos peligros y de las estrategias a desplegar en nuestra vida cotidiana como consumidores y quizás productores en forma de resistencia. De esta forma, en el Bachillerato de artes (y en todas las etapas educativas) y en Dibujo Artístico I, es nuestra obligación enseñar a los alumnos y alumnas³ a leer las imágenes, sus significados explícitos e implícitos. Y también, a producir imágenes, a conocer, reconocer y aplicar con unos objetivos y criterios comunicativos y expresivos concretos, los mecanismos y estrategias que se emplean en su producción. Desde el propio proceso creativo a las fases de organizar el soporte, el plano definido por tiempo y espacio, los pesos y fuerzas visuales, las perspectivas, encuadres, uso del color... (fig. 5)

Durante este curso, se ha debatido mucho en clase sobre la necesidad y de los beneficios de un currículum integrado, de los beneficios de olvidarnos de una vez por todas de unas asignaturas divididas en departamentos estancos... De los beneficios que supondría para el aprendizaje y desarrollo personal y social del alumnado el generar un sistema cuyas disciplinas estuvieran en interrelación constante –y sus respectivos docentes en comunicación y roles compartidos- ya sea por la naturaleza académica (por similitud u oposición) o bien por generar proyectos buscando sus puntos de encuentro, de sus objetivos. Consideramos entonces –por lo menos en el desarrollo teórico de la investigación del aprendizaje y metodologías- la necesidad de generar estructuras de enseñanza y aprendizaje, con objetivos comunes, en pos de un conocimiento más o menos compacto aunque flexible, de un aprendizaje significativo que permita a los alumnos comprender el campo o ámbitos en el que se encuentran inmersos, así como del mundo que les rodea.

Esta propuesta educativa se centra en los cauces del aprendizaje del dibujo y de la imagen, creciendo de forma envolvente a ciertas palabras clave como son:

- Acción-reflexión:** pensar, saber, hacer, comunicar, dibujar, leer...
- Formas de hacer:** observar, experimentar, comunicar, luchar/criticar...
- Aspectos metodológicos y curriculares:** diálogo, colaboración, interdisciplinariedad, arte contemporáneo, ilustración...

3. El total de la sociedad se nos escapa –en la práctica y en este TFM- por cauces institucionales, pero la sociedad –el entorno próximo que envuelve al alumnado- como ellos y en la mayoría de casos, vive/vivimos en un analfabetismo visual que nos coarta en nuestras decisiones y construcciones personales y del mundo.



Figura 5. Pablo Amargo

3. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DIBUJO ARTÍSTICO EN BACHILLER

3.1. Necesidades detectadas. Detonador.

Como se ha explicado en la introducción, esta propuesta surge de la experiencia real vivida en las aulas durante el Practicum y nace a través de unas necesidades detectadas en el alumnado. La mayoría se relacionan con los procesos de análisis-síntesis en la creación de imágenes, algunas de estas necesidades y carencias del aprendizaje detectadas fueron:

- Dificultad en el desarrollo de un proyecto en de todos sus pasos.
- Dificultad en la relación y puesta en práctica de los contenidos teóricos.
- Ideas y esquemas visuales arquetípicos (un imaginario artístico basado principalmente en los productos visuales de los *mass media*).
- Resistencia a trabajar a través de bocetos y estudios previos.
- Necesidad de acabar imágenes al detalle, falta de esquematismo.
- Dificultad de usar la visión global (esquematizada) del producto visual.
- Dificultades técnicas y procedimentales (necesidad de práctica y la experiencia).
- Interpretaciones simples y literales en la lectura de textos escritos e imágenes visuales.
- Dificultades en trabajos con libertad.
- Escasa autonomía.
- Dificultad para mantener el entusiasmo inicial e interés durante todo el proyecto.

Estas características que se fueron manifestando a lo largo del proyecto, generaron una inquietud personal que provocó la búsqueda de “nuevas”, o más bien, otras formas de enfocar el dibujo, la imagen y sus formas de creación para su enseñanza-aprendizaje en el nivel curso del Bachillerato de Artes Plásticas. La búsqueda documental ha permitido conocer otras formas de hacer educación artística (y dibujo) de las conocidas en las aulas, así como comprender en algunos casos el comportamiento o reacción del alumnado ante ciertas propuestas concretas. Esta breve investigación, el trabajo con los alumnos y las reflexiones que surgieron de ambos procesos es lo que se materializa en el trabajo.

3.2. Análisis del contexto.

La Educación Artística en una sociedad hipermediatizada.

La imagen siempre ha tenido un gran poder comunicativo y ha formado parte de nuestras sociedades, junto con el símbolo y la palabra. Sin embargo, ha sido a lo largo del siglo XX, y sobre todo en el siglo XXI, cuando la imagen ha cobrado una importancia jamás conocida antes. En una sociedad *hipermediatizada*, en la que se nos bombardea con imágenes desde todos los medios de comunicación de masas (imágenes cuyos significados explícitos e implícitos van conformando nuestra identidad), se ha vuelto imprescindible para toda la ciudadanía –y en especial para los más jóvenes– una educación visual que les permita sobrevivir como consumidores de imágenes.⁴



Figura 6. Elisa Arguilé, *Mi padre1*. 2006, 420x320 mm. Collage y acrílico.

En relación al *hiperdesarrollo* que vivimos de la cultura visual y su conexión con el neocapitalismo (La “cultura depredadora” de McLaren) y a la *hiperrealidad* generada entre la realidad y la ficción de los productos visuales y las confusiones que de ellas se producen, McLaren advierte (1997) que:

En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de tener una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los mass media capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de estos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos. (p.26)

Así mismo, dentro del ámbito educativo y en especial en la etapa post obligatoria de Bachillerato de Artes Plásticas, estos alumnos no sólo van a convertirse, o ya se han convertido en consumidores (fig. 6), –conscientes e inconscientes de los productos visuales de la actualidad– sino también y posiblemente en creadores y productores de imágenes, por lo que es realmente necesario que comprendan el funcionamiento de las imágenes, que dominen el lenguaje visual, no sólo para comprender los mensajes implícitos y explícitos de los *metarrelatos* y *microrrelatos visuales* (Acaso, 2005) que le rodean, sino para que sean capaces de construir imágenes que comuniquen y signifiquen.

3.3. Análisis del currículum⁵ de Dibujo artístico (I y II).

Como se ha comentado en la “Justificación”, tenemos la intención de ampliar y ajustar el currículum a lo que se considera relevante en la actualidad. Entre los objetivos generales del currículum de Bachillerato en la CCAA de Aragón, cabría destacar algunos (por ser aquellos que atañen al Dibujo Artístico o ser lo que se pretende reforzar).

4. Sobre la separación entre el significado y su (la) representación y la inestabilidad sobre los signos y significantes referenciales a otros signos y no significados. «En otras palabras, la unidad de signo y su habilidad de contener un significado ha sido debilitada considerablemente. Burger escribe (según citado en McLaren, 1997)

La industria de cultura moderna roba a los individuos los «lenguajes» para interpretarse a sí mismos y al mundo, negándoles los medios que necesitan para organizar sus propias experiencias. La industria de la conciencia representa a la esfera pública de la producción, pero considera la conciencia como «materia prima» e intenta constantemente dividir la conexión existente entre experiencias concretas y conciencia.

5. Boletín Oficial de Aragón, Núm. 105, 17/07/2008

b) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita tener constancia en el trabajo, confianza en las propias posibilidades e iniciativa para prever y resolver de forma pacífica los conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como desarrollar su **espíritu crítico**, resolver nuevos problemas, formular juicios y actuar de forma responsable y **autónoma**.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, **analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real** y la no discriminación de las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de **lectura**, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del **aprendizaje** y como medio de **desarrollo personal**.

g) Utilizar de forma sistemática y crítica, con solvencia y responsabilidad, las tecnologías de la sociedad de la información en las actividades habituales de **búsqueda, análisis** y presentación de la información, así como en las aplicaciones específicas de cada materia.

h) **Comprender, analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo**, sus antecedentes históricos y los principales factores que influyen en su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la **investigación** y del método científico propio de cada ámbito de conocimiento para aplicarlos en la realización de trabajos tanto individuales como de equipo, utilizando diferentes procedimientos y fuentes para obtener información, organizar el propio trabajo, exponerlo con coherencia y **valorar los resultados obtenidos**.

l) Reforzar el espíritu emprendedor con **actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico**.

m) Desarrollar la **sensibilidad artística y literaria y el criterio estético** como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

“Valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo”, un objetivo necesario y loable y, sin embargo, contradictorio con los objetivos específicos (o cualquier otro apartado del currículum de DA I) donde en ningún momento se hace referencia al mundo contemporáneo, al arte o des-arte (Kaprow, 1997) que estamos viviendo, aportando como única referencia a la Historia del Arte (recalcando que se refiere a Historia, a pasado, a una arqueología visual, sin mentar el dibujo en su tiempo y contexto, teniendo que cuenta que le programa cuenta con una asignatura específica de Historia del Arte): “En todo este proceso sería conveniente ejemplificar para el alumnado el objetivo que se persigue, presentándole los resultados que en la historia del arte han sido alcanzados por determinados autores emblemáticos”.

También, desde una perspectiva de género, se podría hacer una crítica –constructiva- a ese “autores” donde faltan las autoras o los artistas (que por lo menos es de género neutro) así como emblemáticos, aquellos que aparecen en todos los libros textos, los artistas sobresalientes, los que han sido legitimados y por ello perdurado en nuestra cultura. Deberíamos y podríamos introducir el mundo contemporáneo del Arte, del Dibujo Artístico y de la Ilustración a partir de artistas, no sólo los sobresalientes y de fama internacional, sino también los marginales, los desconocidos, los Occidentales y de culturas minoritarias. El cómic, la novela gráfica y la ilustración (digital e impresa) son un gran campo de aprendizaje, no sólo visual, sino también histórico, político social, cultural, científico o filosófico. *Logicomix*, *Color Miel*, *Diario de una volátil*, *Moderna de Pueblo*, *Persépolis*, *Arrugas*, *El Roto* y “El País” o “El Jueves” entre infinitud de artistas y publicaciones donde se abordan temas y problemáticas sociales, culturales, bélicas o humanas desde el humor, la ironía o la seriedad.

En la introducción de DA I y II podemos leer: “El dibujo constituye una destreza fecunda de la capacidad comunicativa humana. Como forma de representación supone la distinción entre figura y fondo por medio de la línea o la mancha. Esto supone una capacidad de abstrac-

ción en el lenguaje más antiguo del que quedan registros y del que derivan los ideogramas de la escritura, como una consecuencia suya que interrelaciona imagen, sonido, símbolo y signo.”

A modo de descripción (breve) en los contenidos del currículum de DA I⁶, se hace una introducción a la materia, tipos de dibujo, materiales y herramientas, planteando un recorrido desde “lo sencillo” (línea de contorno, forma, perspectiva y sus relaciones en las organizaciones compositivas- a lo “complicado”) que sería el entender la luz y el color y dar tridimensionalidad y profundidad a los objetos. Sí, se ha resumido mucho la ingente cantidad de palabras, contenidos, técnicas y quehaceres que se deben/pueden aprender para la realización de un dibujo. En relación a los objetivos y criterios de evaluación, se destila un dibujo de carácter académico (que no tiene nada de malo de por sí, pero al que consideramos necesario darle un sentido, un significado, un motivo de representación) dedicado a conocer y dominar el uso del material y los elementos y operaciones generadoras de líneas y formas; así como elementos que “interrumpen” en el lenguaje visual, desde la perspectiva a los órdenes compositivos o el dominio del claroscuro y el color.

Y en relación a la técnica y el dar o buscar sentido a las organizaciones compositivas, Xavier Franquesa plantea que:

el dibujo contemporáneo, y el arte en general, deben entenderse como un ejercicio crecientemente razonable; su inevitable exigencia de rigor se sustenta en su imposible convencionalidad; no es él mismo más que en su devenir. En consecuencia, el trabajo artístico es, después de la ruptura moderna, un trabajo contra la técnica en la medida en que, esa técnica, es absolutamente necesaria para la organización y composición de la obra; pero, precisamente porque esta técnica, sin convenciones, sólo aparece en el orden más radical, por este imperativo de racionalidad total, obstruye el espacio de libertad en el que se mueve el artista y, de forma manifiesta, niega su dominio. Como advierte T.W. Adorno, el problema no consiste en cómo organizar el sentido, sino más bien, en cómo esta organización puede adquirir sentido. (Franquesa, 1995, p. 552)

Queda por ver en qué lugar dejan las enseñanzas artísticas en el currículum de secundaria, consecuencia de la aplicación de la LOMCE. Qué decir tiene de lo paradójico que supone haber estudiando el Máster de Profesorado de Secundaria, etc. Así como presentar un TFM centrado en el aprendizaje de una materia que –por lo que viene advirtiéndose en otras CCAA- va perdiendo interés, importancia y valor... Socialmente se dice que los docentes en etapas pre-universitarias son poco valorados por la sociedad, que el arte son “manualidades”, un “pinta y colorea”. Mientras, desde adentro, desde nuestro círculo de pintar y colorear nos salimos de la línea constantemente, intentamos como Allan Kaprow (1997) acercar el arte, el Arte, el Arte-arte, el no-arte y el des-arte a diferentes sectores de la sociedad y, en este caso, a la Comunidad Educativa para promover iniciativas de enseñanza-aprendizaje en contextos formales y no formales a lo largo de la vida, para entender mejor a la sociedad, a nuestro contexto, a las personas y a nosotros mismos (para entender y para expresarnos).

6. Cabría decir, que esta propuesta se centra en Dibujo Artístico I, por ser el grupo con el que se ha trabajado durante el Practicum. Los contenidos de Dibujo Artístico II plantean más posibilidades de trabajo y creación, siendo continuidad y profundización de la etapa. Sin embargo, en algún momento se tiene que empezar a hacer pensar y reflexionar a los alumnos. Elementos que planteo aparecen como contenidos en DA II, sin embargo y según las conversaciones mantenidas con alumnos de 2º de Bto. de éste y otros centros, éstos discurren el año dibujando bodegones –con libertad de técnicas- debido al carácter de las pruebas PAU. Este hecho hace reflexionar, porque da que pensar que estas pruebas para la “homologación” de los conocimientos de los alumnos condicionen y limiten su aprendizaje (o quizás adiestramiento) para la superación de ésta, en detrimento de las posibilidades expresivas, comunicativas y creativas del dibujo.



Figura 7. Daniel Montero, Diseño de personajes para *Un elefante ha ocupado la catedral*. (Pedro Sarmiento).

3.4. Declaración de intenciones.

Nuestra intención es abordar el Dibujo Artístico y su enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva actual, enmarcado en el arte contemporáneo y el contexto visual en el que nuestros alumnos viven, dando valor a un concepto que no aparece en el currículum o que por lo menos no parece muy importante y es el de pensamiento, el pensar. Bruce Nauman en 1991, (citado según Gómez, 1995): “Dibujar es equivalente a pensar.” (p. 211)

Una estrategia imprescindible para el aprendizaje en el ámbito educativo debería ser la creación. En el Bachiller Artístico, se da por supuesto que los alumnos van a crear (ideas, imágenes, objetos volumétricos...), pero será quizás, en esta etapa y contexto en el que tengamos que enseñar al alumnado cuales son las fases de un proyecto (fig.7) y proceso creativo, los problemas a los que se va a enfrentar, el tipo de decisiones que deberá ir tomando y las consecuencias que tendrán estas decisiones. Este tipo de propuestas se podrán llevar a cabo (y de hecho, se realizaron durante el Practicum II y III).

Como se ha advertido y se reiterará, nuestros alumnos aparte de ser consumidores visuales son productores –de momento en el ámbito académico, quizás lleguen más adelante a ser productores visuales y culturales-. Por lo que se convierte en algo imprescindible el fomento y desarrollo de su espíritu crítico (fundamentado y constructivo) ante el mundo contemporáneo, los discursos visuales masificados o marginales a los que tienen acceso, así como incluso a nuestras propias propuestas como docentes. Sí, seguramente muchas de nuestras propuestas tendrán gran interés o necesidad de ser (por lo menos desde nuestra perspectiva), pero quizás no lo sean para los estudiantes, al menos, en este momento. Entra en juego el diálogo y una progresiva libertad del alumnado que podemos poner en práctica con la propuesta de actividades, temas a abordar o materiales o técnicas a utilizar. Esta toma de decisiones compartida, democrática pero con un nivel de exigencia y control del docente, fomentarán –se cree- el interés y entusiasmo de nuestros alumnos durante la actividad, que extenderán previsiblemente a la materia. “Se vuelve imprescindible el uso del diálogo y la toma gradual de decisiones, tanto en las formas de hacer como en las actividades a plantear en el aula para fomentar el desarrollo personal y el proceso creativo de los alumnos”. (Onrubia, 2004, p. 85)

Así mismo, consideramos que hay elementos que fomentan el aprendizaje y que se deben poner en práctica en las aulas. Desde la motivación (intrínseca y extrínseca) de los alumnos (esa de la que tanto nos preocupamos), al propio entusiasmo (esa fascinación que nos lleva a curiosear e investigar, a aprender), así como la necesidad de disfrutar (aprendiendo y en este caso, creando, conociendo formas de hacer y compartiendo). Sí, seguramente son factores que todos los docentes desearían vislumbrar entre sus estudiantes, el problema es cómo conseguirlo dentro del aula. Tenemos claro que los grandes grupos son heterogéneos, no sólo en cuanto a formas de ser, sino también en lo que se refiere a gustos, preferencias, capacidades y habilidades. Será necesario, entonces, tener preparado o saber plantear tareas en las que todo el alumnado pueda destacar y aprender, en la que todos puedan poner en práctica –en la mayoría de ocasiones– sus capacidades y habilidades. Fueron nuestra propia motivación, el entusiasmo por la ilustración, lo que nos llevó a proponer el proyecto en la EAT. Entusiasmo que se descubrió como algo compartido por muchos de los estudiantes, no sólo en su vida privada (en lecturas y creaciones personales de cómics), sino también en el ámbito educativo; siendo esta forma de crear (a partir de textos, desde referentes contemporáneos y accesibles) un deseo no cumplido que algunos albergaban y pusieron de manifiesto.

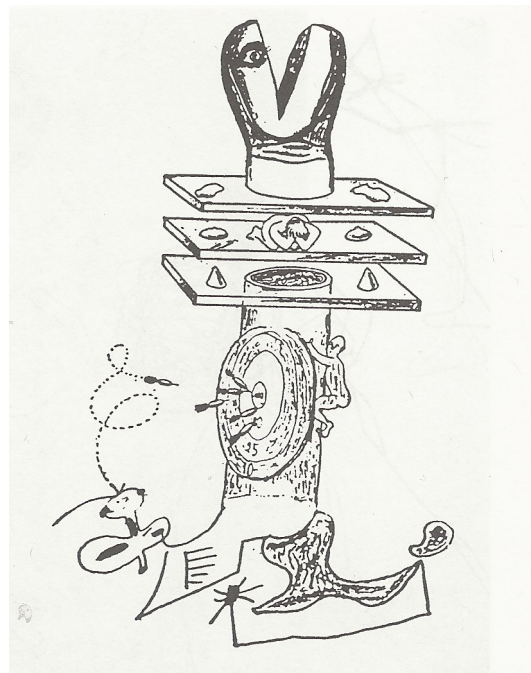


Figura 8. "Cadáver exquisito", colaboración de Yves Tanguy, Man Ray, Morise y Joan Miró, h. 1926.

Hans-Georg Gadamer definía o enmarcaba el arte alrededor de conceptos como juego, fiesta y vida: ¡qué mejor que esto para acercar el arte y el dibujo a las aulas! El propio cadáver exquisito (fig. 8) (tanto en imagen como en literatura) se puede practicar como juego; juego en el que se aprende y colabora, teniendo como referentes en este caso al movimiento surrealista en general.

Centrémonos en el Dibujo Artístico, que es lo que nos ocupa. Hay muchos elementos de su aprendizaje que son quebraderos de cabeza, tanto para los alumnos como para los docentes, por ser algo que requiere de experiencia, paciencia y capacidad de autoanálisis (proceso por el que tiene que pasar el estudiante por sí mismo). Algunos de éstos son el aprender a ver (a ver bien, de forma analítica) y lo que le sigue, la coordinación oculomanual y práctica, así como un elemento más "artístico" como es el trazo y la sensibilidad que vehicula. Por otro lado, a través del dibujo se potencian dos puntos clave del aprendizaje como es el aprendizaje activo (en el dibujo, es el estudiante el sujeto activo de su aprendizaje –se profundiza en el apartado de Diseño metodológico–), así como la búsqueda y afianzamientos de aprendizajes significativos. Abordando los conceptos teóricos vistos en la práctica, trabajando sus significados y potencialidades en la creación sobre el papel, en la experiencia estética, que diría John Dewey, desde la experiencia estética creativa y especular, ahondando en ellos en un proyecto de ilustración colaborativo e interdisciplinar.

Faltaría abordar (si no se nombrara dentro de las enseñanzas artísticas, mal iríamos) la

la creatividad, esa capacidad tan renombrada, buscada, fomentada, pero que pocas veces llegamos a utilizar en nuestra vida cotidiana y artística –creatividad, pensamiento divergente-. Quizás es que en las artes mezclamos la “creatividad” como la facultad de encontrar soluciones diferentes y funcionales a un problema concreto; con la “creatividad artística” (si es que la hay), ese “estado inspirador” o esas mentes imaginativas. Y es que la creatividad, como acto creador, se trabajará a lo largo de toda la vida, desde el hacer, hacer mal⁷, rehacer y buscar/encontrar soluciones (plásticas, formales, técnicas...) en aras que quedar satisfecho con la imagen creada.

II. MARCO TEÓRICO

4. BÚSQUEDA DOCUMENTAL

Desde que empezamos a plantearnos el TFM, éste iba enfocado al dibujo, fuera como medio o fin. La importancia del Dibujo Artístico se “pierde” un poco en la etapa de ESO, sin embargo en el Bachillerato de Artes Plásticas encontramos una asignatura obligatoria en ambos niveles. Una de las dificultades para el desarrollo de este trabajo, ha sido la ausencia o existencia mínima de bibliografía especializada a la enseñanza del dibujo en la etapa de Bachillerato. En relación a esta disciplina, encontramos publicaciones centradas en etapas infantiles (debido a la “explotación” del descubrimiento del dibujo infantil y la autoexpresión) o bien dirigidas a estudios universitarios (siendo la Pintura el punto ulterior al Dibujo Artístico desde los estudios académicos y clásicos). Así mismo, las publicaciones que abordan el uso del Arte Contemporáneo y sus metodologías se centran en la etapa de ESO y el Dibujo y AAPP. En el marco teórico se señalan, por un lado, los distintos enfoques que ha “sufrido” la educación artística en general y, por otro, algunas estrategias o planteamientos en la enseñanza-aprendizaje del dibujo, generando, finalmente una suerte de “método” –siendo realistas, lejos de ser perfecto y en forma de propuesta- que se profundizará en el “Diseño metodológico”.

4.1. Evolución y cambios en las pedagogías y teorías de la Educación Artística.

En este recorrido más o menos histórico o cronológico se entremezclan las perspectivas y opiniones personales de teórico/as e investigadores/as de la educación artística. Se plantea un recorrido de carácter cronológico, basado en el propuesto por Hernández (1996), Efland Freedman y Sturh (2001), Acaso (2009) o Viadel (2011) sobre pedagogías y metodologías artísticas contaminantes o tóxicas (antes del derrumbe de las torres gemelas⁸) y aquellas que “deberían” seguir los docentes progresistas, éticos, con sentido de la “justicia”, o en otras palabras, que promueven una educación artística no sólo centrada en la experiencia estética como aprendizaje según las ideas de Dewey. También incluimos un análisis crítico y reflexivo de los productos visuales, utilizando y promoviendo la creación de microrrelatos visuales al estilo de Lyotard (1979), McLaren (1997) o Acaso (2005) que pongan en entredicho las verdades que tomamos como tales, los preceptos legitimados por el *statu quo*, así como las de los artistas emergentes, contemporáneos de cualquier ideología, grupo u orientación.

7. El dibujo, por tanto, se constituye como una existencia separada, no es el modelo, no es la idea prevista, y estos condicionantes marcan su influencia en el proceso de traducción de códigos visuales, a otros determinados por su convencionalismo gráfico. Lo realizado se compara con percepciones sucesivas hasta elegir una que se sobrepone a las demás, en tanteos continuados, construyéndose con la acumulación de los restos de las demás percepciones. (Díaz, 2007, p. 81)

8. Toma la caída de las Torres Gemelas como símbolo del inicio del siglo XXI, siendo además un producto de marcado carácter visual y reproducido por los mass media. (Acaso, 2009, p. 25)

4.1.1. Propuestas para antes del derrumbe / tóxicas

AUTOEXPRESIÓN E INICIOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Ante una Educación Artística carente de currículum o sistematización alguna, se comienza a teorizar sobre la materia y su enseñanza en EE UU a finales del siglo XIX. En 1901 aparece el primer libro de texto para la enseñanza de las artes: *Applied Arts Book* que se pasaría a llamar *School Art Book*, en el que se señalaban los contenidos básicos que cualquier niña y niño debían dominar la producción de imágenes en la escuela. Las primeras propuestas teóricas sobre la educación artística se denominan Autoexpresión creativa, metodologías que fomentaban la liberación de la creatividad, fantasía e imaginación del alumnado, suprimiendo los requisitos pedagógicos, centrándose las actividades en la producción como medio de liberación de sentimientos.

Como se señala (Acaso, 2009) una de las cabezas teóricas de esta primera línea de trabajo, fue Lowenfeld (*Creative an Mental Growth*), el cual ensalzaba la producción de obras plásticas como medio de desarrollo de creatividad, creatividad que sería indispensable para el resto de materias y disciplinas, sin acabarse de utilizar para sí misma. Resulta paradójico que este primer modelo de intento de sistematización de la enseñanza-aprendizaje de las Artes estuviera o pretendiera estar ausente de un modelo curricular, mientras que en el resto de disciplinas educativas todos los investigadores se esforzaban por desarrollar un sistema organizado con el que desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. A la vez que se desarrolla la Autoexpresión en la enseñanza de las artes, Thorndike y otros teóricos y psicólogos lideran el movimiento cientifista con el objetivo de regular las actividades educativas, generando férreas organizaciones curriculares, momento en el que aparece el término disciplina (una estructuración del pensamiento desde el planteamiento tecnológico de la educación).

A finales del siglo XIX, en Viena, se descubre del arte infantil, atribuido a Franz Cizek. Este suceso y posteriores estudios dedicados a la estimulación y enriquecimiento del arte de los niños. El auge de la Autoexpresión o de la expresión creativa del yo tuvo un gran auge en EEUU tras la Primera Guerra Mundial, centrándose en “la idea de la libertad ... Cada ley, convención o regla del arte que coarte la expresión del yo debería ser destruida o abolida”, señala Malcolm Cowley en 1934. De esta forma, la autoexpresión niega la necesidad de eficacia social cultivada en las escuelas desde el darwinismo social. Fue en esta época cuando empezaron a surgir escuelas centradas en los niños, donde la expresión del yo se convirtió en un vehículo de la liberación personal.

Efland et al. (2003) señalan que Arthur W. Down en 1899, compiló su trabajo en *Composition*, inspirado en las colecciones de arte oriental. Se centró en analizar los elementos y principios sobre la educación artística. Su búsqueda engendró una alternativa a los métodos escolares adscritos a una tradición que se remontaba al Renacimiento. En este contexto, el darwinismo social gozaba de gran predicamento (como David Snedden, sociólogo de la educación que planteaba dudas acerca del valor de la necesidad social del arte). En este contexto, la educación era un apéndice de la lucha por la supervivencia, un mundo en el que el arte y el artista eran marginales.

Igualmente señalan que en 1918 y de la mano de Franklin Bobbitt se comienzan a desarrollar los primeros intentos de sistematización de la enseñanza (basándose en los modelos empresarial y militar), aunque las ciencias de la educación no comenzarán a clasificar las disciplinas y construir sus currículos correspondientes hasta los años sesenta. Será Bobbitt el que realice un listado de las disciplinas más adecuadas para el desarrollo del ser humano: sin

la educación era un apéndice de la lucha por la supervivencia, un mundo en el que el arte y el artista eran marginales.

Igualmente señalan que en 1918 y de la mano de Franklin Bobbitt se comienzan a desarrollar los primeros intentos de sistematización de la enseñanza (basándose en los modelos empresarial y militar), aunque las ciencias de la educación no comenzarán a clasificar las disciplinas y construir sus currículums correspondientes hasta los años sesenta. Será Bobbit el que realice un listado de las disciplinas más adecuadas para el desarrollo del ser humano, sin embargo dejó a la educación artística fuera de dicho currículum. Se comienza a realizar una categorización de las materias entre disciplinas y asignaturas, aunque no será hasta 1965 que la educación artística adquiera el nivel de material, siendo los requisitos fundamentales: existir unos contenidos reconocibles, una comunidad de profesionales que estudiaran dichos contenidos y desarrollar un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que faciliten la investigación.

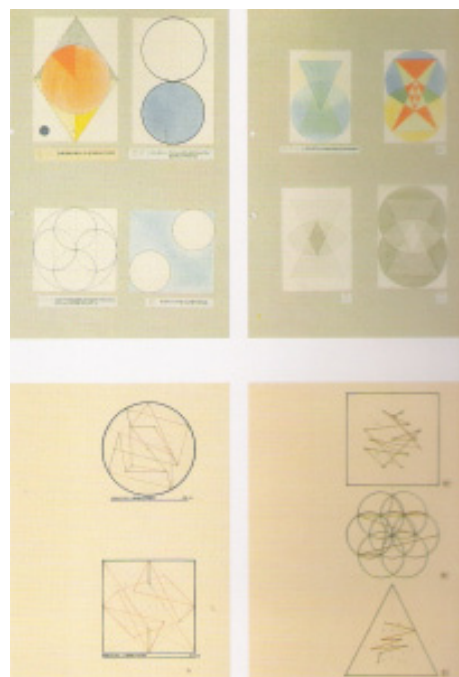


Figura 9. Gertrud Arndt: estudios de la clase de Klee, 1923-24

A lo largo del siglo XX, continúa María Acaso, se fueron sucediendo una serie de cambios de paradigmas en cuanto a educación artística se refiere, paradigmas que desbancaban al modelo anterior. En la modernidad, la enseñanza de las artes se forjó a través de los elementos del diseño, generándose hostilidad hacia los métodos escolares tradicionales, basados en el supuesto de que la formación debe perseguir el perfeccionamiento de las habilidades relacionadas con la representación, como el dibujo del natural y la perspectiva.

En la década de los 1930, el Movimiento por una Educación Progresista trajo consigo algunos cambios. Uno de los movimientos más conocidos fue el de la Bauhaus (fig. 9) y su búsqueda de la forma pura (patente en los principios sintéticos y universales de Down). Se extendió la necesidad del “buen diseño”, centrada en la creación de objetos que no sólo eran bellos, sino también funcionales, generándose un arte que sirviera a la gente común. Será Leon Winslow (1939) el que intentará aunar la enseñanza del diseño y la expresión del yo en la educación del arte, abogando también por un currículum en el que el arte se combinara con otros estudios.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA (DBAE / EACD)

Tras la Segunda Guerra Mundial (y en especial 1957, año en el que la Unión Soviética pone en órbita su primer satélite), la situación educativa norteamericana sufre un gran cambio recibiendo críticas a los educadores progresistas. Se comenzaron a desarrollar programas que potenciaban las ciencias y matemáticas para conseguir una superioridad tecnológica. Ante la posibilidad de ver desaparecer el arte de los programas, algunos educadores de esta disciplina comenzaron a desarrollar nuevas doctrinas educativas que reivindicaran al arte como “un campo exigente y disciplinado” como Manuel Barkan en 1965. Es en este momento cuando verdaderamente todos los teóricos de la educación comienzan sus andanzas para construir currículums centrándose en la “estructura de las disciplinas” es decir, currículos que reflejaran las estructuras mismas del conocimiento como señalaba Brunner. Barkan será uno de los

referentes del movimiento que seguiría la DBAE (Discipline-based Art Education) o Educación Artística como disciplina. Como explican Hernández (1996), Ascaso, (2007), Viadel (2011):

En ese contexto explicitan Efland, Freedman y Sturh: la investigación artística obedecía a una determinada estructura y el currículo debía establecerse sobre la base de las mismas cuestiones que trataban los artistas en su trabajo. La principal tarea de la educación del arte consistía pues en lograr que los alumnos se planteasen cuestiones parecidas a las de los artistas. Por otro lado, en su visión, el artista no permanecía solo; lo acompañarían el crítico y el historiados del arte.” (2003: 116).

Desde 1966 a 1999, el desarrollo teórico de la Educación Artística estuvo en manos del Centro Getty, contexto en el que se construye el primer diseño curricular tecnificado, la EACD o la Educación Artística como disciplina (cuyas siglas DBAE se traducen a EACD por las sugerencias de Marín Viadel). Este planteamiento de la enseñanza y del aprendizaje encuentra su eje vertebral en cuatro disciplinas cuyos objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte. Aunque los padres y madres de la EACD serían Dwaine Greer (directora del Getty) y teóricos como G.A. Clark y M.D. Day, también son deudores de Elliot Eisner y, probablemente, Arthur Efland (Acaso, 2009). El contexto capitalista en el que ubica la EACD influye enormemente en la selección de contenidos, unos contenidos que aunque fomentan un aprender a ver (por primera vez se incorpora como objetivo curricular el análisis o crítica artística), este se queda en un mero análisis formal y superficial. La historia del arte se demuestra como un recorrido pautado (y legitimado por la institución arte) en el que no se fomenta un espíritu reflexivo y crítico del estudiante.

ENFOQUE EDUCATIVO MULTICULTURAL

La educación multicultural y la sucesión de currículos de esta índole nació a principios de la década de 1960, con la intención de reconstruir el sistema educativo, adaptándolo a los nuevos tiempos y a la diversidad étnica de los estudiantes. Sin embargo, mientras que en un principio su objetivo era mejorar el rendimiento escolar de estudiantes étnicos marginados, su significado se ha expandido. Su pretensión es entonces es preparar a los estudiantes para:

Grant y Sleeter (según citado en Efland et. al, 2003): “Convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas y las estratificaciones sociales que les impiden a ellos y a los grupos sociales respectivos aprovechar plenamente los recursos sociales y económicos de este país.”

Al respecto del arte y la educación en una educación multicultural, la crítica de arte Lucy Lippard (citando en Efland et. al., 2003) justificó su visión inclusiva :

“Después está el multiculturalismo, que muchos de nosotros hemos usado durante años en movimientos base y estudiantiles, aunque haya sido desvirtuado por una retórica institucional y decididamente no reivindicativa. ... Yo lo uso para describir grupos híbridos o transculturales, o como término general para todas las comunidades cuando trabajan juntas, incluyendo a los blancos.”

La mayor parte de los enfoque multiculturalistas de la educación artística (enfoques basados en: a) casos especiales y de diferencia cultural, b) relaciones humanas, c) el estudio de un grupo singular y d) en la educación multicultural) se acercan más a la teoría de la modernidad en relación a la educación artística (Efland et al., 2003, p.155). Tan sólo dos enfoques, el de “democracia social” y de “reconstrucción social” son los más indicados para promover las ideas posmodernas en este ámbito, ya que contribuyen a “crear una ciudadanía informada, que cuestiona la autoridad y el *statu quo*, acepta las diferencias y actúa en defensa de los demás y del entorno”.

VISUAL THINKING STRATEGIES (VTS)

Howard Gardner, una de las grandes figuras de la Educación artística internacional, defiende también un currículum basado en disciplinas, volviendo al estudio de la verdad (disciplinas científicas), lo bello (artísticas) y lo bueno (filosóficas). En oposición a las perspectivas posmodernistas (por su relatividad), Gardner propone una educación centrada en esos tres principios que, organizadas en disciplinas (contextualizadas en un marco social, político, económico y cultural concreto), que permitan al alumnado llegar a un conocimiento científico, artístico y moral.

Estas propuestas se comenzaron a poner en práctica hacia el 2009 a través de las VTS o Estrategias para el Pensamiento Visual en programas de Educación Artística en Museos (ámbito educativo no formal) y progresivamente se fue vendiendo (sí, vendiendo, Acaso, 2009). Este modelo fue desarrollado desde el MoMA por Abigail Housen y Philip Yenawine⁹, que generaron un programa a desarrollar en cinco fases con un objetivo claro: convertir en observadores autosuficientes a los observadores noveles. Las investigadoras, M. Kivatinezt y E. López (según citado en Acaso, 2009), centran su crítica en varios aspectos, por un lado, la falta de contextualización sociocultural de la VTS (sin atención a la diversidad), omisión de las dimensiones del aprendizaje activo y dialógico (éste es condicionado por el educador). Por otro, el análisis visual que se propone se queda en la superficie sin ahondar en los significados (centrándose en la belleza formal y estética del arte), así mismo en cuanto al mensaje o significado solo se toma como válida la intención del artista, olvidando el papel del espectador como elemento definitorio del significado(s) de la obra. Así mismo, se relega la experiencia artística a la práctica objetual sin tener en cuenta el arte como experiencia (sobre todo en el arte contemporáneo), convirtiendo finalmente a la educadora como eje del proceso enseñanza/aprendizaje y no al alumnado.



Figura 10. Joseph Kosuth, *Una y tres sillas*. Fotografía en blanco y negro y silla. Pieza derecha: 52 x 80 cm / Pieza izquierda: 110 x 60 cm / Pieza central: 81 x 40 x 51 cm. 1965

4.1.2. Propuestas para después del derrumbe

CURRÍCULUM POSMODERNO

La posmodernidad y el relativismo fruto de la crítica y negación ante la autoridad y objetividad de la historia, la filosofía y las ciencias (y de sus textos), llegó tanto al ámbito artístico (fig. 10) como al educativo. Poniendo en tela de juicio la verdad y hegemonía del saber, el conocimiento y las pedagogías y estrategias estandarizadoras de la escuela. En relación a la educación y la relación no sólo de ésta con el Estado, sino también de las relaciones educador-educando se retoma el binomio saber-poder a través del cual, como ya explicó Michael Foucault, se ejercen y conservan a través del control del discurso social.

Teniendo como referente la Crítica Artística Posmoderna, en especial el concepto “de-construcción” (acuñado por Jaques Derrida, filósofo postestructuralista) frente a la crítica mo-

9. Housen y Yenawine abandonan el MoMA para crear VUE (Visual Understanding in Education) una organización sin ánimo de lucro para desarrollar y vender el modelo educativo más allá del MoMA. Entre sus referentes teóricos encontramos a Bruner, Vigotsky, Arnheim y Parsons, además de Gardner. (Citado según Acaso, 2009).

derna, se fomentará en las aulas una lectura de la obra como un camino donde el signo y el significante están “separándose y uniéndose continuamente en nuevas combinaciones”, donde no hay un significado correcto en la unión indivisible del “qué” y el “cómo”.

Los profesores y alumnos deberían trabajar juntos en la construcción de significados fuera de la experiencia fragmentada de los estudios, facilitando la tarea conjunto con un enfoque curricular que abarque disciplinas que caen fuera del ámbito de competencias tradicional de la educación artística. Como en un collage, la educación, entendida en clave posmoderna, está repleta de significados múltiples, complejos y discontinuos.



Figura 11. Cildo Meireles, *intersecciones en los circuitos Ideológicos. proyecto coca-cola*, 1970. inscripción en botellas de vidrio, 24,5x6x6 cm

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

La pedagogía crítica¹⁰ afirma que el conocimiento que se desarrolla en los contextos educativos nace y representa los intereses de la cultura dominante que legitima la ideología de dicha cultura (a partir del currículum explícito y oculto, de la selección de contenidos...). Es decir, los conocimientos –o su selección en la Escuela- no son algo objetivo, sino subjetivo, elegidos.

“La pedagogía crítica se compromete con formas de aprendizaje y acción que son adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados. La pedagogía crítica se centra en el autofortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social.” (McLaren, 1997, p.51)

En contraposición a la cantidad de materiales y principios claros como los de la Educación Artística Posmoderna o de la Cultura Visual, en relación a la pedagogía crítica artística, sólo (Acaso, 2007, p.155) podemos citar la obra de Richard Cary *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education* (sin traducción al castellano). Su principal aportación a la Educación Artística es la politización explícita de la Educación así como de los productos artísticos. Una lucha social y crítica (fig. 11) hacia la justicia centrada en dos frentes: desde “la resistencia informada” (a través de la hermenéutica de la sospecha con respecto a los procesos de análisis) y desde la creación de productos visuales efectivos: productos visuales críticos y socialmente potentes. Sólo conseguiremos que la educación artística sea un arma política de magnitud si enseñamos-aprendemos a leer y el aprender a hacer.

4.2. Enseñanzas y aprendizajes del dibujo artístico.

Aprender a ver es el más largo aprendizaje de todas las artes.

De Goncourt

Anteriormente, en la “Justificación” ya se ha mostrado la incertidumbre y dificultades que surgen al reflexionar sobre el término “dibujo”. No sólo en lo que afecta a los procesos enseñar-aprender a dibujar, sino también en lo referente a su utilidad, aspectos relacionados con el desarrollo y crecimiento tanto personal como artístico del estudiante, su valor educativo

10. Nace a raíz del impacto que supone la Teoría Crítica en el ámbito de la educación. Esta propuesta filosófica, paralela al pensamiento posmoderno, emerge en la Europa anterior a la Segunda Guerra Mundial de la mano de la Escuela de Frankfurt. Su punto de reflexión e interés eran las relaciones de poder entre el poder y la transmisión de conocimientos.

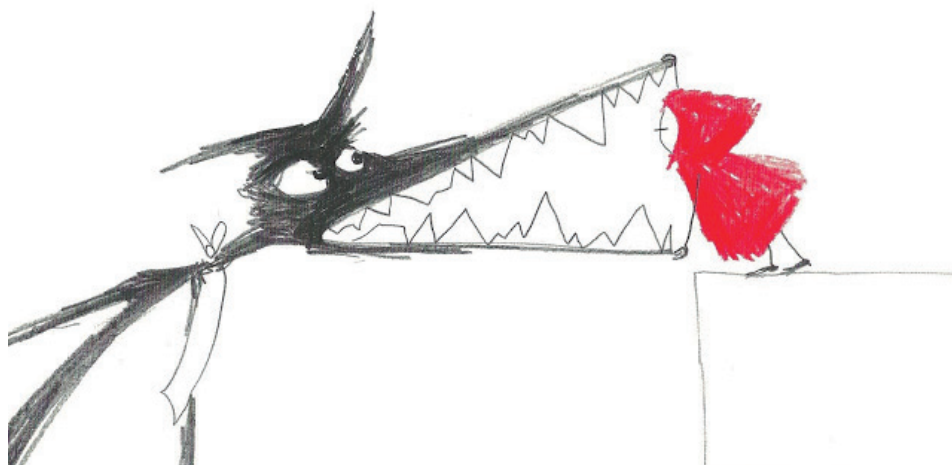


Figura 11. Marjorie Leray, *Caperucita Roja*

y formativo y, finalmente, sobre si hay un “buen dibujar” que enseñar, aprender, evaluar y la forma de hacerlo. (fig. 11). En este epígrafe, se pretende poner en relieve algunas estrategias o modos de enseñar y hacer dibujo, más o menos conocidas y que se pueden utilizar en las aulas, al hilo de lo mencionado.

¿Qué se aprende al aprender a dibujar? Hay varios elementos a tener en cuenta, nos referimos a algunos de ellos a continuación. Analizar, aprender y comprender cómo son las formas y proporciones de los objetos y seres, vivos e inertes, que nos rodean, así como sus organizaciones en el espacio. Esto se aprende a través de la observación analítica de éstos, de la realidad, mediante una observación minuciosa, que analiza y compara las formas y relaciones. Pero ¿cómo se aprende a trasladarlo al papel o soporte? Según la visión analítica, transformamos nuestro papel, nuestro soporte en plano, en un espacio en el que reorganizar con mayor o menor similitud e iconicidad esos elementos. Y esto, como la propia visión, requiere de experiencia y de tiempo, un tiempo de ver, hacer y evaluar que es insoslayable. Aunque no sólo aprendemos de la realidad objetual, sino también de los dibujos y la experiencia que nos ofrecen diferentes artistas a través de su obra, como explicita Manuel Barbero (citado según Bordes, Cabezas y Gómez, 2001):

“El artista aprende a dibujar prototipos de formas, manos, brazos, etc.; una vez se ha asimilado los principios de imitación, retratará todo lo que se proponga. De hecho ¿qué pintor aprendió a representar todo lo que existe en la naturaleza? Durero no sabía cómo eran los ojos de los caballos y los dibujaba según su propio esquema aprendido. Malraux decía que el arte no nace de la naturaleza, sino del arte. Es decir, los artistas bucean en las fuentes anteriores para utilizar los elementos de aquello que les puede servir. En el ámbito del dibujo científico y analítico esto sucede con mayor continuidad. Todo aprendizaje parte de estos supuestos. Conocer lo anterior para asimilarlo y superarlo.”

Y es que podemos enseñar a nuestros alumnos la importancia de saber leer los significados implícitos y explícitos de las imágenes (a través de estrategias y mecanismos), podemos darles un listado sobre los tipos de encuadre y plano, así como de los significados expresivos que vehiculizan, podemos enseñarles la síntesis aditiva y sustractiva del color; pero sin embargo “una educación artística no puede existir como tal –como formación especializada y acotada-, porque el arte no puede enseñarse ni aprenderse; de que el arte es un asunto de la pura intuición, que no puede generarse deliberadamente mediante una enseñanza” (Kandins-

1984). Es decir, les ofrecemos datos, estrategias, formas de hacer, conocimientos teóricos; pero sólo ellos (siendo sujeto activo de su aprendizaje, activo y quizás inconsciente) podrán darles significados y valores personales y sociales.

Lino Cabezas (1995) afirma: "Dibujar, lo mismo que aprender a dibujar, no es sólo un problema técnico o formal, aunque estas dos cuestiones sean importantes. Los tratados y manuales de dibujo que se proponen enseñar a dibujar no deberían limitarse ... a desarrollar exclusivamente aspectos materiales de los procedimientos gráficos ... y las relaciones formales. No se puede perder de vista el hecho de que todo ello es sólo una parte de algo seguramente más importante en cualquier dibujo, algo más complejo y tan necesario como difícil de sistematizar con la palabra a través de un texto escrito." (p. 341).

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje del dibujo nos encontramos ante muchos elementos a enseñar, aprender y adquirir, así como a los contenidos y objetivos estipulados por el currículum, enseñanzas mínimas, que nuestro alumnado tendrá que dominar en cierto grado para promocionar. Quizás un alumno domine la síntesis aditiva y sustractiva del color, pero no consiga trabajarlo de forma expresiva, mientras que otros estudiantes quizás no tengan gran habilidad a la hora de mezclar y crear colores, pero tengan, sin embargo, capacidad para trabajar el color con propiedad, sentido y significado. Es decir, en un aula tenemos un número concreto de alumnos y alumnas, tantos como intereses y formas de aprender, por lo que como docentes, debemos disponer de un amplio abanico de actividades así como de formas de enseñar y explicar para hacer llegar unos conocimientos concretos a todo el grupo aula, desarrollando y fomentando las capacidades y habilidades singulares de cada estudiante.

La dificultad detectada en los alumnos, de no poder trabajar sobre proyectos en proceso (bocetos, esquemas...) unido a la necesidad de verlos acabados al detalle para poder juzgarlos se relaciona con lo que apunta, sobre el entendimiento y relación entre estudiante y docente, Paul Valery (citado en Gómez, 2001):

En el momento en que todavía no es él [el dibujo]. Los problemas que se les plantean, es que deben de comprenderlo como algo ya finalizado, cuando no existe más que como proyecto haciéndose. Además, deben tomar decisiones que abren y cierran caminos desconocidos en cada trazo que ejecutan, en cada línea que difuminan o niegan y que son estos actos la auténtica razón constitutiva de su verdad, algunos de los más costosos de desarrollar.

Acerca de la relación conflictiva entre la «producción de sentido» y la «creación del valor» en el dibujo, siempre se produce una relación de tensión, dolorosa en ocasiones, al reunirse en la misma persona los roles de consumidor y productor, en palabras de Gómez:

La labor del «maestro» en el proceso es la de ser un «espectador involucrado», un compañero «cómplice» que obliga a clarificar el «sentido oculto» de la «obra» en la medida que alternatively hace de «pared» o de guía de referencia en «el viaje» que irremediamente, como Dante con Virgilio, deben de efectuar a los «infiernos». (1995: 147)

Anteriormente se han comentado algunas de las estrategias o procedimientos del dibujo de los que el ambiente educativo se ha surtido. Según etapas y artistas, encontramos metodologías contradictorias, formas de proceder que se oponen (hacemos a los alumnos trabajar con el color mientras que artistas como Kandinsky o Matisse sólo dejaban trabajar con color cuando el alumno dominaba todo lo anterior. Seguramente y como en las metodologías generales no existe un método, sino una suma de elementos. Para fomentar la observación podemos trabajar el Dibujo a ciegas de contorno o bien el dibujar a partir de los huecos o vacíos que generan los objetos. Para trabajar la anatomía humana podemos trabajar desde láminas a escayolas o estudiar las proporciones antropológicas haciendo posar a los alumnos por grupos (puesto que el Dibujo del modelo del natural se trabaja en BBAA a partir del 2º curso). Si

la perspectiva no se entiende o aún no se domina, se pueden utilizar vidrios o visores sobre cristales, por ejemplo. Sin embargo la mayoría de todas estas estrategias, así como la copia o reinterpretación de láminas o el uso de modelos en escayola, se utilizan para practicar diferentes técnicas –secas o húmedas– y profundizar el estudio de luces y sombras (con carboncillo y claroscuro o bien desde el color), entre otros. Sin embargo, todas estas estrategias se pueden también plantear como pequeños problemas, por ejemplo el uso de la perspectiva –desde el punto de vista– para comunicar emociones o sensaciones (del personaje y/o del lector), el uso de materiales como el entramado (textura, volumen) para generar un ambiente concreto. El aprendizaje del color (síntesis aditiva y sustractiva, círculo cromático, “repetido” a lo largo de toda la ESO) se puede abordar desde el ordenador y *photoshop*, explicando también los modos RGB y CMYK (en el apartado de Diseño metodológico.)

Sin embargo, en el dibujo, paralelamente al pensamiento y la técnica, suele haber emoción, sensación, algo que se comunica, ya sea a partir del objeto-momento representado o bien desde el material, y esto es algo difícilmente enseñable o educable desde el exterior. (fig.12)

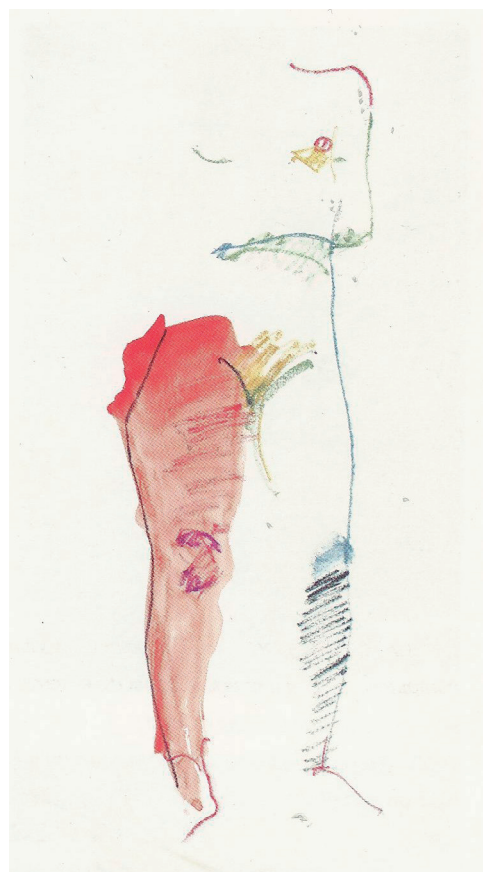


Figura 12. P. Montero Villar, 1994-95, 440x320 mm. Mancha de acuarela y barras de cera

Díaz señala “La formación y desarrollo del espacio sensitivo del estudiante es una tarea muy compleja y sujeta a variables no controlables por ningún sistema de enseñanza. Se trata de un campo difícilmente medible y sobre el cual la aplicación de la lógica o de los sistemas se desarrolla sobre la idea de “estímulo” ... Las pulsiones involuntarias, los automatismos y las influencias psíquicas crean una individualidad que se proyecta tanto en el proceso perceptivo como en la interpretación que de la realidad aprehendida se realiza.” (2007, p. 70)

4.3. Referentes sobre la actuación en el aula y las formas de relación.

Hasta ahora se han presentado cambios y evoluciones en las enseñanzas de las artes y el dibujo; huelga decir que del texto, la palabra y las intenciones a lo que ocurre en el aula (con 30 adolescentes), la cosa cambia mucho. Llegamos al momento de destacar elementos, pautas o formas de hacer que se consideran referentes para la práctica educativa artística.

A parte de tener como referencia, pautas de la Educación Artística Posmoderna y la Pedagogía crítica, quedan referentes sin nombrar y que caben destacar. Entre ellos, colectivos y equipos de trabajo que investigan e innovan sobre la educación en el arte y viceversa desde entornos educativos no formales como: Pedagogías invisibles, Núbol (Clara Megías y Eva Moraes), Trànsit projects, Colectivo Platoniq (Banco Común de Conocimientos) y otros centrados en la Educación Artística en Museos como el programa MUS-E¹¹ y GIMUPAI.

11. El programa MUS-E de la Fundación Yehudi Menuhin es un proyecto que plantea la inclusión de las artes en la escuela como vehículo de integración social, como herramienta educativa a la hora de transmitir unos valores que ayuden a los niños a relacionarse, a expresarse, a ser creativos, respetuosos con los compañeros y con su entorno, a conocerse a sí mismo, y formar individuos comprometidos con la sociedad. (Benavides, 2008:34).

Sin embargo, también existen docentes innovadoras –en su día a día en las aulas- como Lucía Sánchez (Pedagogías invisibles), profesora de Dibujo y AAPP que propone, ante la problemática situación de evaluación y calificación final, una “Subasta de notas” (sabiendo de antemano, que notas tienen los estudiantes), para la cual se han ido “comprando” los trabajos mediante una moneda acuñada en el aula. Esto nos demuestra que podemos incluir el humor y generar un clima agradable, a la par que atractivo, en un momento tan crítico y preocupante (para educadores y educandos) como es la evaluación.

Un referente indiscutible (en la propuesta teórica y en la actuación en el aula), por ser innovador y revolucionario tanto en su contexto como en la actualidad es Paulo Freire (2002). Frente a una educación bancaria¹², propone la pedagogía de la liberación, una enseñanza basada en el diálogo, un diálogo que permitirá llevar a cabo una Educación Problematizadora¹³.

En su propuesta pedagógica, el educador y el educando intervienen en una relación educativa de doble dirección y reciprocidad, donde el diálogo es la base de la comunicación en oposición al tradicional modelo (educación bancaria, tóxica, como lo queramos llamar) de docente-narrador de contenidos y alumno como contenedor a vacío (y “tonto” al que rellena de conocimientos, la “Educación Bulímica” (Beugrande, 1992). En esta propuesta se defiende un clima relacional de aula en el que ambas partes estén en continua comunicación, buscando puntos de encuentro en el aprendizaje, donde el docente puede aprender de sus alumnos y viceversa. Esto puede ocurrir de forma azarosa, cuando un alumno/a nos recomienda un referente o artista que no conocemos, nos enseña a trabajar con un software concreto. Pero también de forma intencionada a través de propuestas como la creación de un blog que los alumnos han de actualizar con imágenes de artistas (indagaciones, investigaciones, descubrimientos) o videos relacionados con la materia que encuentren/busquen por la red. El colectivo Planotiq y Zemos 98 nos dejaron claro en su experiencia Banco Común de Conocimientos: todos tenemos algo que enseñar y algo que queremos aprender.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

5. INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIA PRÁCTICA: PROYECTO INTERDISCIPLINAR DE ILUSTRACIÓN.

De la misma forma que los alumnos fueron el detonador de esta propuesta de innovación metodológica, la preparación y puesta en práctica de la unidad didáctica fue una suerte de experimento e investigación de las capacidades e intereses de los estudiantes, una aproximación al funcionamiento de las aulas, de sus habitantes, de sus destrezas y habilidades desarrolladas o aún sin descubrir.

“Aunque el término investigación se relaciona sistemáticamente con el análisis estadístico y tablas complejas de resultados empíricos, la investigación no tiene por qué ser necesariamente ni empírica ni cuantitativa. Si nosotros consideramos la investigación como una indagación sistemática, cuidadosamente diseñada cuyo objetivo es entender cómo funciona el mundo, entonces la investigación es algo más que empirismo. Desde mi punto de vista, el término investigación hace referencia a actividades intelectuales cuyo objetivo es desarrollar conceptos, modelos o paradig-

12. Un contexto en el que la educación cumple la función de legitimación y transmisión de los ideales, preferencias y conocimientos de la clase dominante, Brasil, 1962

13. “No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre sujeto cognoscente (...). El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos. De este modo, el educador problematizador rechaza, constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, que a su vez es también un investigador crítico.” (Freire, 2002, p.91)

mas que quieren entender y, por lo tanto, explicar, cómo funciona el mundo.” (Eisner, 1984, p. 40)

En los anexos se añade la documentación didáctica pertinente (Unidad didáctica, diseño de actividades y el libro-álbum digitalizado) con respecto a la experiencia durante el Practicum que entendemos como una forma más de investigación, en este caso de campo.

5.1. Descripción y justificación de la experiencia.

Durante el Practicum II y III se llevó a cabo un proyecto interdisciplinar entre las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana I y Dibujo Artístico I cuyo propósito era la realización de un libro-álbum ilustrado, trabajando de forma colaborativa a partir de una de las lecturas obligatorias de LLC. Aunque no todos los libros sirven para ser ilustrados, y éste no reunía las condiciones mejores para ello, se escogió esta obra por ser la que los alumnos tenían más reciente. Se trata de una obra de teatro de Agustín Moreto publicada en 1654, *El desdén, con el desdén*. Esta propuesta de trabajo interdisciplinar que forma parte de la propuesta programación de aula, se llevaría a cabo durante el 3º trimestre, cuando los alumnos hubieran trabajado y adquirido a lo largo del curso, conocimientos sobre la ilustración, e iniciado en el tipo de planteamientos propuestos (relación palabra e imagen, lo poético y simbólico). Mientras que durante esta experiencia fue necesario que trabajaran de forma rápida y solapada.

Se trabajó en LLC durante tres sesiones, de carácter eminentemente teórico para la introducción y refuerzo de contenidos, en las que también se propusieron actividades de ilustración (de creación de textos e imágenes) con la intención de introducir al grupo-aula a la disciplina y al proyecto que iban a desarrollar. Por el contrario, las sesiones de DA I. (cuatro) sirvieron en especial para el trabajo práctico, el seguimiento individual del alumnado y sus progresos, así como para la orientación del grupo-aula ante el proyecto, objetivos, decisiones a tomar... Mientras que las últimas sesiones se utilizaron para la lectura y creación individual de ilustraciones (fig. 13) de los textos (así como prototipos de cubiertas), en la primera sesión se trabajó de forma colaborativa, en pequeños grupos, en la ideación, caracterización y creación de los personajes de la obra.

Aunque este trabajo se centra en la enseñanza-aprendizaje del Dibujo Artístico, éste no deja de ser una imagen, una imagen analítica o comunicativa, cuyo funcionamiento interno se corresponde con el resto de imágenes creadas en las Artes Plásticas (fotografía, pintura, audiovisuales). En este sentido es importante el nivel de adquisición de los estudiantes acerca de los conocimientos y bases teóricas del lenguaje visual. Aunque se abordan a lo largo de la ESO en la materia de Dibujo y Artes Plásticas, no siempre ha habido un aprendizaje significativo conceptual. El aprendizaje requiere de experiencia, tanto técnica como conceptual. Es un proceso que requiere de sus tiempos y maduraciones personales. Si en ningún momento hacemos que los alumnos piensen, tomen decisiones y experimenten, en el momento en el que lo tengan que hacer, se sentirán perdidos. Se considera que además de lo estipulado en el

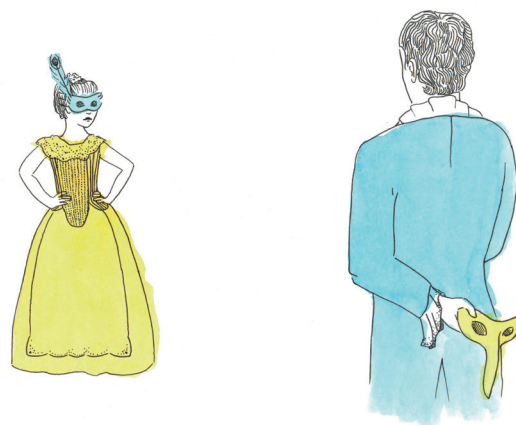


Figura 13. David Sancho. Ilustración del proyecto del Libro-álbum *El desdén, con el desdén*. 297 x 210 mm. Tinta y acuarela

en el currículum: conocer y dominar técnicas manuales y procedimientos de encaje, encuadre, iluminación, etc., es necesario que el alumnado comience a experimentar y trabajar la imagen, desde la idea comunicativa, como forma de expresión subjetiva del yo, de opinión sobre el mundo contemporáneo, analítica-científica o bien como imagen secuencial, trabajando las coordenadas de espacio-tiempo del papel para la traducción de ideas y textos (propios y ajenos).

6. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Este trabajo no se podría definir académicamente como de investigación, sino más bien de búsqueda documental, bibliográfica y de observación en las aulas (Practicum). La investigación, la búsqueda de carencias o elementos a mejorar (como fue la experiencia en la EAT y el desarrollo del proyecto de ilustración arriba descrito) es la que nos lleva a innovar. Como dice Julen Iturbe (citado por Trànsit Projects, 2012): “crear condiciones y modificar la forma en que nos relacionamos, obtenemos conocimiento y creamos para que algo (no sabemos muy bien qué) suceda.” Así, esta propuesta se presenta como una posibilidad educativa y metodológica que permitiría mejorar esas condiciones, las condiciones de aprendizaje.

¿A qué nos referimos con innovar? ¿Cómo innovar en educación? ¿Cómo realizar un proyecto de innovación educativa cuando como estudiantes de un máster en profesorado nuestra relación real con el contexto educativo de nuestros (unos) alumnos solo nace de nuestra propia experiencia en las aulas y la vivida durante los Practicum? Esta innovación no rompe del todo con el pasado –nos quedaríamos sin contexto, Phillip Ball (según citado en Trànsit Projects, 2012), sino que se adoptan estrategias sobre el aprendizaje del dibujo tradicionales, mezcladas con el uso de referentes artísticos contemporáneos, así como una visión del dibujo “ampliada” a sectores profesionales como el de la Ilustración.

Aunque esta propuesta esté lejos de conformar una Programación de Aula completa, se alude aquí a estrategias pedagógicas y metodológicas a llevar al aula, elementos concretos del aprendizaje del dibujo que suelen ser problemáticos, tipos de actividades o contenidos de carácter transversal (Igualdad, Educación al consumidor, Tolerancia...), es decir, formas concretas en las que llevar a cabo esa “Declaración de intenciones” que, se considera, mejorarán y afianzarán los aprendizajes del alumnado.

6.1. Estrategias metodológicas y formas de relación.

La Didáctica De la Sospecha (DDS) propuesta por Acaso (2005) resulta interesante e imprescindible, pues no solo comparte algunos principios de esta iniciativa, sino que también hace hincapié en una de las necesidades detectadas en el alumnado, ese imaginario limitado y restringido (de forma general) a productos visuales “capitalistas” del Manga Japonés, “princesas Disney”, arquetipos de género nacidos de las producciones cinematográficas de la industria de Hollywood, formas corporales y de vida vendidas en la publicidad. Así mismo, se resalta la necesidad de emplear *microrrelatos visuales* –aquellos realizados por artistas, en especial contemporáneos, que rompen con los discursos legitimados por las estructuras de poder y en este caso también, los medios de comunicación de masas.

Por otro lado, se ponen en funcionamiento estructuras de trabajo colaborativas y cooperativas, donde el estudiante debe aprender a trabajar en grupo (aprender de y con los otros), compartiendo opiniones y conocimientos. Tomando decisiones como grupo, de forma democrática y participativa para la consecución de unos objetivos comunes concretos. Este tipo de trabajos pueden abarcar desde juegos como el Cadáver Exquisito, a prácticas como el dibujo

colaborativo, trabajos de grupo de investigación o lectura, así como la adopción de estructuras de trabajo como colectivos (existen numerosas referencias en las artes contemporáneas: Boa Mistura, Arquitecturas colectivas, BrosMind, Démocratie Créative, Stiftung Freizeit...). En especial, el trabajo como colectivo se lleva a cabo en el proyecto de ilustración (similar al realizado durante el Practicum), donde hay un objetivo común y el trabajo de unos compañeros depende de los otros. Se deben tomar unas decisiones compartidas que desembocarán en reglas/normas que todos deberán acatar (público al que va dirigido, formato de página, caracterización de personajes, estudio del *story-board* y cambios pertinentes...).



Figura 14. Adolfo Serra y Estert García. 2014. Los animales juegan Corre que te pilló. Ilustraciones seleccionadas para el 4º Catálogo Iberoamericano de ilustración.

“En los trabajos colectivos esta experiencia individual y de proceso interno incorpora además la experiencia grupal. Esto implica la interacción con los otros y, por consiguiente, la necesidad de desarrollar relaciones de colaboración, de negociación e incluso, de mediación y de resolución de conflictos. Las situaciones de aprendizaje artístico predisponen hacia la escucha de opiniones diversas y a la aceptación y la integración de lo diferente.” (Barragán y Moreno, 2008, p. 28).

Sin embargo, a parte de desarrollar formas de trabajo grupales y colaborativas, (fig.14) debemos ayudar a desarrollar la singularidad de cada alumno, promoviendo sus intereses y formas hacer personales (desarrollando los principios metodológicos de singularidad, individualización y socialización). Somos seres individuales y la propia figura del artista, en muchos periodos de la Historia, se ha definido desde una perspectiva romántica como ser individual, inundado de pasiones y emociones que plasmaría en su obra –de la cual, se supone, el público aprendería y aprehendería a través de la experiencia estética-. El aprendizaje tiene un carácter individual por ser algo propio, personal: somos el sujeto activo y creador de nuestros aprendizajes. Y también lo puede ser el aprendizaje artístico: Boisbaudran (citado en Bordes et al., 2011) escribe en sus *Lettres à un jeune proffesor*: “Es arte es esencialmente individual. La individualidad hace al artista. De donde resulta esta consecuencia: toda enseñanza, para ser verdadera y racional, debe proponerse conservar, desarrollar y perfecciona el sentimiento individual del artista.”

Aprendemos en un contexto social, en un grupo-aula y a través de diversos dispositivos (de carácter formalmente educativo o no); aprendemos de los otros, con los otros y a través de otros. Aunque el aprendizaje sea algo individual y personal, los cauces de la enseñanza son algo colectivo, dependen del contexto social, de la comunidad educativa, también así mismo, del propio grupo-aula, por lo que se hace imprescindible la participación y trabajo común de toda la comunidad educativa y en relación a las enseñanzas artísticas, de los sectores culturales dedicados a éstas, desde la Institución Arte (Museos, prensa, Crítica de Arte) como de pequeños colectivos artísticos, artistas locales o en el caso de Teruel, de la titulación de BBAA y de sus alumnos. La construcción de espacios de diálogo, aprendizaje, creación y exhibición artística que unieran ambos niveles de enseñanza de las artes, sería algo enriquecedor y formativo para ambas partes.

Dentro del aula, también se llevó a cabo –o se intentó- el modelo pedagógico propuesto por Freire, dialogando con los estudiantes, permitiendo que dieran su opinión y paraticiparan

en la toma de decisiones, una propuesta horizontal, donde el educador puede aprender de sus educandos y viceversa. Así mismo, Freire plantea una relación educando-educador horizontal, sin jerarquías ni relaciones de poder, una propuesta que se comparte. Sin embargo, aunque no guste, parece que siempre va a existir una jerarquía en el aula, por lo menos en la relación de poder del docente (no sólo como referencia y modelo del estudiante) sino también por ser evaluador.

Retomando el tema de la libertad creativa y expresiva que se proponía en la Autoexpresión, chocamos no sólo con la posibilidad de que estas estrategias no promuevan un aprendizaje sólido y funcional, sino también con los propios estudiantes, abrumados por la ausencia de reglas y que habitualmente responden ante la libertad con preguntas como: “¿Qué tengo que hacer?” “¿Cómo lo tengo que hacer?”, y es que “los aprendizajes artísticos también requieren de restricciones, pautas, de un reto que superar” (Eisner, 2002, p.50). Estas restricciones bien pueden ser tomadas de forma democrática y dialógica entre el educador y los educandos o bien puestas como límites creativos, técnicos, materiales, como se van a dar en proyectos artísticos y creativos de carácter profesional (ubicación, presupuesto, objetivos...).

Por otro lado, se fomenta el papel activo del estudiante, sea en la práctica, en la toma de decisiones, o bien –y lo más importante- como sujeto activo de su propio aprendizaje: “el estudiante de dibujo construye, a partir de la experiencia, su propio cuerpo de contenidos, desarrollando sus capacidades para adquirir recursos y valorando los procesos para ejercer el control de lo aprendido”. (Díaz, 2007, p. 60).

Un aspecto del proceso del aprendizaje es el fallo, el error y la frustración que deriva de ello. Son estos algunos de los factores del fracaso escolar y en la creación artística, la insatisfacción y frustración con respecto a las piezas o imágenes creadas es mucho más interna, dolorosa y continua. Especialmente, en el dibujo nos topamos no sólo con la inhabilidad motora, sino también con la insatisfacción continua de conseguir atrapar (en el papel, el “cómo” representarlo) lo que se intuye vagamente (el “qué” de la realidad, el objeto y la sensación que nos remite y queremos transmitir).

Del fallo se puede aprender, siempre que se “vea” y se comprenda su naturaleza: rectificamos, borramos, rehacemos. ¿Pero cómo hacer que el estudiante siga dibujando y no se deje llevar por la frustración? Dependerá del estudiante y los errores que se cometan, pero una medida a adoptar es, por un lado, reforzar los aspectos positivos del dibujo o sus habilidades (puede que domine el trazo o el color) y por otro, intentar buscar otras estrategias de aprendizaje de aquello que no domina (puede ser la perspectiva o el claroscuro). Buscaremos otras formas de enseñar o explicar porque seguramente la estrategia que hayamos puesto en práctica (demostración, consejos técnicos de cómo utilizar el material...) no sirvan para ese estudiante concreto. En muchos casos, los alumnos pueden aprender y enseñarse entre ellos, debemos fomentar estructuras colaborativas de aprendizaje común, en el que los alumnos que dominan una forma de hacer puedan enseñárselo (seguramente en su “idioma” y con más empatía), y viceversa, generando estructuras de educador-educandos y educando-educador, que diría Freire.

Uno de los ejes vertebrales de esta propuesta radica en la importancia del pensar y del enseñar a pensar a los alumnos: pensar y reflexionar antes, durante y después del dibujo. Con pensar nos referimos, en relación al dibujo, al pensar la realidad (visualización objetiva de esta), la consecución de decisiones –conscientes e inconscientes- que el alumno tendrá que ir tomando durante la representación en el papel de dicha realidad, la toma de decisiones en

cuanto a un dibujo sin referente natural (“Qué quiero expresar”, “Qué tipo de imagen voy a mostrar”, “Qué tipo de material y técnica me va ayudar a expresar aquello que pienso”, “Cómo lo voy a hacer”, “Qué tipo de encuadre voy a utilizar para expresar X ideas”). Este proceso de pensamiento, este desarrollo de toma de decisiones y de conciencia de la existencia, necesidad y consecuencias de las decisiones y pasos a dar, así como de los objetivos comunicativos que las impulsan es un elemento o condición indispensable para el desarrollo personal y artístico este desarrollo de toma de decisiones y de conciencia de la existencia, necesidad y consecuencias de las decisiones y pasos a dar, así como de los objetivos comunicativos que las impulsan es un elemento o condición indispensable para el desarrollo personal y artístico del alumnado. Tal y como señala Eisner (2002):

“¿Cuándo se forman los objetivos? Las imágenes, ideas y sentimientos (fig. 14) no siempre tienen que preceder al momento de emprender el trabajo con los materiales plásticos; también pueden formarse en el proceso mismo de trabajo. Resulta útil distinguir entre los objetivos que son descubiertos y los que son expresados. En el transcurso del trabajo pueden aflorar y descubrirse objetivos; éstos no tienen por qué estar planificados de antemano. Son fuentes de sorpresa y constituyen oportunidades inesperadas, que a menudo pueden introducir cambios en el curso del trabajo. Sin embargo, la expresión implica la posesión de un objetivo previo a la acción sobre un material. Es aquí donde ocurre la comprensión de lo que se quiere expresar. Finalmente, conviene reconocer que tanto el descubrimiento como la expresión pueden emerger en el proceso del trabajo sobre un único proyecto. El principio esencial es que los objetivos son importantes, y que en nuestro campo no se le ha dedicado suficiente atención a ayudar a los alumnos a crearse metas que realmente les importen.” (p. 49).



Figura 15. lizbeth zwerger, acuarela.

¿Hay distintas formas de pensamiento? ¿Hay un pensar artístico concreto? Este pensar es del que ya hemos hablado antes, el que en esta propuesta se pretende poner en funcionamiento, ya que el hecho de estar en una asignatura artística no es condición sine qua non para que estos procesos mentales se pongan en marcha. Es decir, el estudiante tiene que reflexionar y pensar las formas, materiales y técnicas desde su valor estético, sus significados y formas de representar. En el aula, también se puede estudiar o evaluar las formas de comunicación de las imágenes producidas por los estudiantes utilizando como público al grupo-aula, generando puestas en común sobre las producciones y permitiendo (con actitud positiva y constructiva) que los alumnos se reporten opiniones, impresiones y consejos.

6.2. Actividades, tareas y proyectos. Cómo cumplir nuestros objetivos.

Hasta ahora se ha pontificado, se han puesto sobre el papel esas buenas prácticas y mejoras en el aprendizaje que todo docente promueve o tiene la intención de desarrollar, pasamos a presentar una serie de actividades de aula, tipos de evaluación o formas de trabajo que favorecerán el desarrollo personal, aprendizaje y autonomía de los alumnos.

6.2.1. Estrategias de trabajo

CUADERNO DE CAMPO. Herramienta fundamental de aprendizaje para cualquier dibujante, donde hacer bocetos de la calle, de su entorno, de desconocidos o sus allegados.

Se propicia el uso de un cuaderno de campo (A5) en el que los alumnos vayan dibujando diaria o semanalmente, con una puesta en común y recogida mensual, para alentar el trabajo diario. Se invita a utilizar libremente aunque se propondrán unos ejercicios mínimos y obligatorios (fig. 16 ejercicios en relación al objeto o la experimentación de técnicas). La idea del cuaderno no es conseguir una gran maestría, sino el hábito de dibujar, en especial del natural, haciendo hincapié en la importancia de bocetos y estudios preparatorios (considerándose éstos como trabajo necesario). Los dibujos a realizar completan los de las unidades didácticas, sirviendo de iniciación, como trabajo previo o de profundización.



Figura 16. Elena García. pruebas con *frottage*

DESCUBRIENDO EL ARTE CONTEMPORÁNEO.

Las clases se iniciarán con la presentación “en sociedad” de un artista contemporáneo y vivo preferiblemente por parte del alumno. Las exposiciones durarán unos 5’ (breve descripción del artista, tipo de trabajo, obras destacadas) con otros 5’ de preguntas o comentarios por parte del grupo aula. La intención es desarrollar la autonomía y el afán investigador del alumnado, haciendo llegar al aula artistas desconocidos por sus compañeros con el fin de generar un banco de imágenes y artistas archivados en el blog del aula (el alumno/a correspondiente, actualizará el blog antes de su exposición). Para que este elenco de artistas no quede en vacío, un trabajo del año consistirá en realizar una interpretación gráfica de alguna obra de los artistas –introduciendo la idea de referentes y antecedentes visuales.

Desde la DBAE se proponía la inclusión de otras disciplinas (crítica, historia del arte o estética en las aulas). Esto se considera importante, ya que el arte tiene su propia “literatura” y es importante –para un futuro- que el alumnado se familiarice con éstos. Una vez al mes, se llevará al aula un texto, se leerá y comentará en grupo.

-Manifiesto Dadá y Surrealista. Nos pueden servir como introducción a prácticas como el Cadáver exquisito (juego, colaboración, arte).

-Textos de la Internacional Situacionista [en línea] permiten introducir en el aula las relaciones sociales, políticas y culturales que se han dado en ciertos movimientos artísticos, así como una reflexión sobre la ciudad, sus recorridos y lugares escondidos. Pudiendo plantear como ejercicio la realización de un mapa (imaginario) o de la ciudad, del lugar que el alumno considere más simbólico y emblemático para sí mismo o bien, jugar con los recorridos que sigue habitualmente o que nunca a tomado, por el contrario.

-Reseña de prensa sobre alguna exposición de arte local.

Textos de estética tradicionales o contemporáneos.

-*Arte y Fraude* de Carlos Rehermann nos permitirá –aunque desde una perspectiva crítica y escéptica- introducir en el aula referentes contemporáneos como Tracy Emin o Hirst -, así como conceptos como la Institución arte, los giros materiales y conceptuales acaecidos en el arte.

6.2.2. Propuesta de actividades.¹⁴

Algunas de las actividades o ejercicios se muestran como puntos aislados en el plano, otras formas de hacer. Sin embargo, muchas de las actividades se hallan interrelacionadas, ya que el dibujo de un personaje puede ser un fin (estudio de anatomía humana e introducción a la ilustración), o un medio (desarrollar un personaje para la creación de una secuencia ilustrada). Se considera interesante, trabajar de esta forma, enlazando actividades y tareas que se reúnen en un lugar común, más amplio, dando sentido y significado –así como fomentando la motivación del estudiante- al continuo del aprendizaje.



Figura 17. El Roto. "Paro juvenil". *El País*.

EDUCAR LA MIRADA

Muchos problemas del dibujo guardan relación con nuestra relación con los objetos cotidianos, a los que conocemos demasiado. Este "creer saber" de los objetos nos lleva a dibujar lo que creemos en vez de lo que vemos. Para solventar este tipo de problemas o por lo menos para evidenciarlos, nos podemos servir de ejercicios propuestos por Betty Edwards (1988) como el dibujo de elementos (árbol, silla...) a través de los huecos que generan sus formas o contornos. También se puede practicar con la copia de láminas de dibujo, pero dando la vuelta al modelo. Igualmente, es interesante poner en práctica el DIBUJO DE CONTORNOS A CIEGAS, sea de la propia mano y sus pliegues, del rostros de un compañero o bien del entorno próximo arquitectónico.

ORIGAMI. HOJA DE INSTRUCCIONES.

Para esta actividad, se dividiría el grupo aula en grupos de 4-5 alumnos/as, otorgando a cada uno una figura de origami (de dificultad similar: gruya, rana, pajarita...) utilizando como recurso TIC video tutoriales para el aprendizaje de la creación de la figura. El alumno debe realizar una hoja de instrucciones gráficas (ilustración aplicada / imagen secuencial) en la que se explique como realizar su pieza de origami. Y el uso de la "buena perspectiva" o mejor punto de vista para la representación y comprensión del objeto, incluyendo las caras vistas y ocultas (aunque no de la misma forma que en un objeto de bulto redondo).

ILUSTRACIÓN DE SÍNTESIS DE PRENSA Y FOMENTO DE LA LECTURA

Queremos que nuestros alumnos lean –comprendiendo-, que conozcan y entiendan el mundo contemporáneo y que esto nutra su imaginario y creaciones. (Sería interesante trabajarla también desde LLC). Esta actividad consta de dos fases.

1_ La introducción a la ilustración de Prensa y opinión –el alumno debe traer una ilustración, comentarla y hablar del artículo (habiéndolo leído en casa) que la acompañaba, un artículo de actualidad y de su interés-.

2_ Crear una ilustración de prensa para un artículo. Para evitar que se centren o copien la ilustración que han traído, los artículos se intercambiarán por parejas. Este ejercicio nos puede servir para reforzar contenidos del claroscuro (entramado, *sfumato*, difuminado) o de la Gestalt

14. En el Anexo 5 se complementan y justifican estas actividades en su adecuación a lo estipulado por el currículo de DA I. Como se ha dicho, la propuesta está inconclusa, sin embargo esta propuesta de actividades se presentan en un posible orden cronológico, debido a la dificultad de los conocimientos o procedimientos, siguiendo un orden a las unidades didácticas en relación con la Propuesta de diseño de contenidos. Diseño de planificación y aprendizaje de Dibujo artístico I (Anexo 4.) realizada para la asignatura del Máster Contenidos disciplinares en dibujo y artes plásticas.

(principios sobre la percepción visual). Gran parte de los ilustradores de prensa trabajan con tintas planas. Este ejercicio nos puede servir también para introducir este material y forma de trabajo de trazo suelto y rápido (con tiempo límite, propio de este tipo de trabajo).

LUCES Y SOMBRAS

En este bloque de contenidos se pretenden entender la luz, su comportamiento y consecuencias: sombras propias y arrojadas. Seguramente, al empezar la sesión, comenzaríamos a transmitir todos esos conocimientos y teorías que albergan sobre el tema. Sin embargo, seguramente el propio alumnado, puede ir discutiendo mediante la inducción los tipos de iluminaciones –y las sombras que produce– desde sus conocimientos de la física y observación de la realidad. Quizás antes de preguntar qué tipos de sombras hay, podemos plantear la pregunta, “¿Qué tipos de iluminaciones puede haber?” “¡Por todos lados, exclamarán!” Tendremos que dar orden a ese “por todos lados”, orden y nombres técnicos, que quizás algunos conozcan.



Figura 18. Ana Juan

1 _ SOMBRAS E ILUMINACIONES

¿Qué tipo de sombras produce cada iluminación? Estará la iluminación del propio objeto y la que arroja sobre el espacio. Se analizarán entonces, por grupos y mediante la observación, los cambios que se producen en el objeto (con medios suficientes –peanas, focos, espacio–, se puede trabajar con 3 grupos y 3 objetos: una pelota, un huevo y una manzana por ejemplo). Se pueden dividir los tipos de iluminaciones entre los tres grupos y generar un archivo de aula sobre los tipos de iluminación, efectos de luces y sombras en el objeto, con croquis (de los focos y del objeto), y dibujos.

2 _ LA EXPRESIVIDAD DEL CLAROSCURO

Si pensamos en claroscuro, nos vendrá a la cabeza Caravaggio o Goya y sus Pinturas Negras podemos introducir la importancia subjetiva y expresiva de las luces. O también podemos trabajar con ilustradores contemporáneos como Ana Juan (fig. 18) y el uso del entramado (técnica de textura y volumen en el claroscuro) para generar no sólo profundidad, sino ambientes, atmósferas. Proponiendo un ejercicio (complementario al de claroscuro de un bodegón o figura de escayola) de ilustración a partir de un breve texto de E.A: Poe, proponiendo el claroscuro con grafito y carboncillo (entramado, sfumatto...) como una posibilidad expresiva. Aunque esa expresión y atmosfera se transmite desde la propia técnica, se evaluará la limpieza, la técnica, la composición de la ilustración...

EN COLOR

A lo largo del currículum de Dibujo y AAPP nos encontramos ante el color y contenidos similares (trabajados en distintos niveles), repitiendo una y otra vez –sin tener muy claro que los alumnos aprendan realmente– la naturaleza del color, la síntesis sustractiva y aditiva, el círculo cromático, las relaciones entre colores... Para introducir las TIC en el aula y abordar el color desde una perspectiva contemporánea e interrelacionada con salidas profesionales: Diseño Gráfico, Bellas Artes, Ilustración... Se propone la realización de una pantonera comunitaria, a través del trabajo del color en el ordenador (lo que servirá para conocer el color RGB y CMYK, así como el concepto de Pantone), así conocer los porcentajes de tinta de distintos tonos y gamas. Una vez elegido el color y su supuesta obtención, el estudiante trabajará las escalas

tonales con 3 tonos diferentes (no se deben repetir tonos), obteniendo por un lado una versión impresa (CMYK) y otra “analógica”. Poniendo en práctica el trabajo colaborativo –dependemos de todos para tener nuestra pantonera completa-, obtendremos una herramienta de trabajo útil para todos a la hora de buscar colores concretos en trabajos posteriores. Este trabajo sería de carácter individual y se puede ampliar y enmarcar en la ilustración a través del desarrollo de personajes.

BELLEZA Y ANATOMÍA HUMANA.

La figura humana, el desnudo y la búsqueda de una belleza (idealizada) ha sido motivo del arte a lo largo de toda la historia. El concepto de canon y los cambios en cuanto a antropometría, proporciones de belleza y formas de representación del cuerpo a lo largo del arte (y del dibujo de desnudo del natural) nos pueden permitir dar de lleno en la importancia que tienen ahora las imágenes mediatizadas y estereotipadas de los cuerpos y su belleza.

1_ Podemos generar debate sobre los estereotipos de belleza comparando imágenes de modelos de revistas, Tv., y los cuerpos [habitualmente femeninos, desnudos y pintados por hombres] representados por los “maestros” de la historia, desde Rubens a Gauguin pasando por Rodin.

2_ Más allá del coloquio –y su importancia-, sobre lo que entendemos por belleza, si lo entendemos así porque “es así” o porque “nos hacen verlo así”, podemos plantear un ejercicio de dibujo –con o sin referencia visual-. Propuesta: realización de una ilustración¹⁵ que acompañe a un texto sobre las dietas y la búsqueda de una belleza ideal. (Puede ser de opinión / crítica o contra-campaña publicitaria de bellezas irreales, idealizadas y estereotipadas de los mass media. Es interesante dar la libertad al alumno de posicionarse y opinar sobre los estereotipos de belleza).

Así mismo, el concepto de belleza en el arte, nos puede remitir a la Estética y la lectura de algún texto como “Lo sublime” de Kant (creo que sería un “descubrimiento” para los estudiantes de 2º en Historia de la filosofía, averiguar que muchos de esos filósofos y pensadores, dedicaron mucho de su tiempo al arte, desde Platón a Nietzsche, pasando por Hegel o el ya nombrado Kant).

AUTORRETRATO Y MIRADA.

En relación a los conceptos anteriores, y poniendo en práctica uno de los motivos de representación artística del arte, se trabajaría el autorretrato –y todas sus implicaciones, se puede realizar un recorrido histórico sobre el uso del cuerpo del artista en su obra, (se realizó en Técnicas y Proyectos en Volumen con alumnos de 2º de Bto.) Técnicamente podemos trabajar con bolígrafo bic azul, tendiendo como referente al artista contemporáneo Juan Francisco Casas (véase fig. 20). Los objetivos didácticos son: desarrollo de la observación “directa” en el espejo [trabajo para casa, por lo menos el encaje del rostro, después se puede trabajar con fotografía], retentiva. Reflexión y conocimiento de uno mismo (rostro / sería interesante trabajar con todo el cuerpo).

15. En relación a estos dos conceptos, se recuerda un artículo de *El Semanal el País* que analizaba el cuerpo de la mujer y las partes corporales que “dan problemas” en la búsqueda por una belleza irreal. (fig. 19). Este tipo de imágenes también se pueden/ deberían llevar al aula.

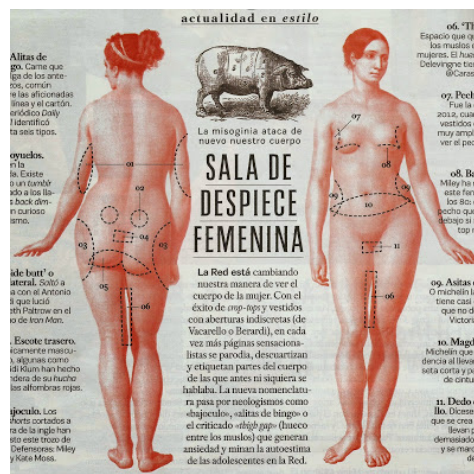


Figura 19. “Sala de Despiece femenina”, XSemanal. 24 noviembre, 2013. [en línea]



Figura 20. Juan Francisco Casas, Sin título, 2009.

Este trabajo sería de carácter individual y se ampliaría enmarcándolo en la Ilustración a través del DESARROLLO DE PERSONAJES.

Después de la realización del retrato, los alumnos se intercambiarán “papeles” y deberán realizar el retrato de un compañero, éste puede ser a modo de caricatura o *cartoon*. E introducir el trabajo de dibujo y perspectivas en relación a la figura humana: mostrando al personaje de frente, perfil, tres cuartos, posterior. Así como el juego con expresiones faciales. Ambas actividades se generan a través de los mismos objetivos, contenidos, modificándose la evaluación. Aunque los criterios de evaluación son los mismos. En esta segunda parte se realizará la co-evaluación.

ILUSTRACIÓN DE SÍNTESIS. DISEÑO DE CUBIERTA DE CD.

Esta actividad nos permite trabajar la ilustración de síntesis, muchos de los contenidos (línea, mancha, composición, usos del dibujo, color...), así como permitir al alumno llevar sus gustos e intereses al aula, generando “productos” útiles y funcionales.

El alumno debe elegir un CD oz álbum de su gusto e interés para desarrollar el diseño de cubierta. En este tipo de actividades, el docente debe trabajar con los alumnos de forma más individual, planteando posibilidades, sugerencias y ayudas en las distintas creaciones.

Interesa por su funcionalidad, el alumno puede diseñar, digitalizar e imprimir su diseño para su propio CD. Para introducir otros formatos se hará una segunda fase, la ilustración para la “galleta” (para pegar sobre el propio disco)

NARRACIONES SONORAS ILUSTRADAS

Así mismo, las canciones narran historias, suceden cosas. El alumno puede trabajar la imagen secuencial (y reforzar contenidos teóricos de perspectiva, encuadre, técnica...) a partir de una de las canciones del disco. Empleando el diseño de personajes realizado durante las sesiones de autorretrato y retrato, dando una finalidad y dirección común a las diversas actividades propuestas en el aula.

PROYECTO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR DE ILUSTRACIÓN*

A lo largo del trabajo, se ha hecho referencias a este proyecto, llevado a cabo. En la práctica, se contaría con mas sesiones que no se dedicarían únicamente al desarrollo de las ilustraciones, sino también a ejercicios concretos y breves de ilustración, desarrollo de personajes, realización de bocetos y estudios preparatorios, desarrollo de un story-board colaborativo para estudiar el ritmo de la historia... El motor de iniciar este tipo de propuestas, laboriosas para todas las partes implicadas es que se considera que, a parte del beneficio de trabajar el grupo-aula como una simbiosis de ideas y formas de hacer, el que los alumnos se enfrenten a un proyecto de índole profesional que se va a materializar en un producto concreto –con posible efecto cultural- mejorará su motivación e interés por la asignatura.

6.2.3. Sobre la interdisciplinariedad

Tanto el proyecto-experiencia realizado con los alumnos durante el Practicum, como esta propia propuesta metodológica se apoya en la interdisciplinariedad, también en acercar al alumnado la necesidad de la imagen y sus funciones sociales y comunicativas, tanto en su vida cotidiana actual como en una futura vida profesional como productores culturales.

La interdisciplinariedad, ese currículum integrado y el trabajo colaborativo entre departamentos, asignaturas y áreas de conocimientos se basa en la importancia de la transferencia de conocimientos entre distintos campos; así como la necesidad detectada en los alumnos ante la dificultad de relacionar conceptos de la práctica artística plástica con la de otros ámbitos como puede ser la LLC o bien organizaciones arquitectónicas y urbanas de su propia ciudad. Eisner (2002) señala dos tipos de transferencia, la próxima y la distal, mientras que la primera “es la capacidad de establecer conexiones entre el aprendizaje en un campo y la aplicación de lo que se ha aprendido en ese campo, a otra parte del mismo campo, (...) la transferencia distal permite a los estudiantes ver conexiones en ámbitos que aparentemente distan bastante del campo en el que ocurrió el aprendizaje original.”.

Como demostraron las evaluaciones sobre el interés y funcionalidad del proyecto de ilustración realizado, el alumnado demanda mayores actividades o proyectos interdisciplinares que permitan ahondar en un tema desde distintos ámbitos. El Dibujo Artístico nos permite formar parte de proyectos de otras asignaturas, como herramienta-medio o fin en sí mismo.

Estas actividades requerirían el trabajo conjunto de docentes y materias; sin embargo se considera que es importante que el alumno vea plasmada (por que puede que en la teoría ya la vea) la correlación y necesidad simbiótica de las asignaturas y objetivos.

Con relación a la asignatura de Dibujo Técnico, en ocasiones problemática en el alumnado. Se puede trabajar el uso de la perspectiva, en 1º, cónica y axonométrica, desde una perspectiva “artística” que les sirva como introducción a la teoría y conocimientos técnicos en la que se sustenta. Se puede realizar una representación de un paisaje onírico en cónica (con referentes artístico como Chirico, Magritte). Se pueden realizar reinterpretaciones de obras como *El dormitorio de Arlés* de Van Gogh con la habitación de cada estudiante como motivo de representación, acercando así la vida cotidiana y entorno próximo del alumno al aula, reforzando la unión de arte y vida.

En relación a Cultura Audiovisual. En esta asignatura se suelen desarrollar o grabar cortos o spots, los cuales requieren de un story-board. Éste método de trabajo también se utiliza en la creación de álbumes ilustrados.

Para la asignatura de Volumen –que debería utilizar su tiempo a lo tridimensional-, desde Dibujo Artístico se podrían realizar los primeros bocetos o prototipos de estructuras, estudio de vistas visibles y ocultas así como de intersecciones entre planos (creación de estructuras tridimensionales funcionales como una silla en cartón, por ejemplo).

Junto con Historia de la Filosofía se podrían realizar actividades o lecturas conjuntas sobre Estética (no entra directamente en los contenidos, pero puede abrir formas de comprensión de la Filosofía al alumnado) en interrelación con prácticas artísticas o teóricas (Historia del Arte).

6.3. Evaluación de la innovación. ¿Mejoran los aprendizajes?

Se presupone, que este enfoque didáctico y metodológico de la enseñanza del dibujo mejorará y afianzará su aprendizaje. Una hipótesis que defiende que las técnicas y aspectos formales del dibujo se pueden enseñar-aprender y complementar con otros aprendizajes, a través de la Ilustración o formas de enfocar el dibujo a través de una idea comunicativa, expresiva o analítica. La evaluación de esta mejora, utilizaría varias herramientas. Por un lado dentro del grupo-aula con el que se trabajará, a inicios del curso, una evaluación inicial basada en la creación de una secuencia ilustrada con grafito de 4-6 viñetas sobre un texto breve dado y que se repetiría a final de curso. Con el fin de corroborar si los estudiantes han afianzado conocimientos no sólo técnicos, sino también del lenguaje visual y composición, así como de la madurez o creatividad en la lectura de textos. Sin embargo, se utilice la metodología que se utilice, el alumnado mejorará algo, sabrá hacer las cosas mejor o de forma más creativa, por lo que necesitamos un grupo con el que comparar. Se intentaría contactar con otros docentes de Dibujo Artístico I para que pasaran ese mismo tipo de evaluación inicial y final. Dentro de la provincia de Teruel, sólo contaríamos con el IES Bajo Aragón, Alcañiz o bien podríamos ponernos en contacto con la EAT de Zaragoza o Huesca. Los resultados obtenidos variarán según el estudiante dentro de cada grupo (a pesar de las metodologías que utilice su profesor/a), pero se cree, nos dará, una perspectiva más amplia sobre el desarrollo y mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Puesto que la propuesta metodológica no se ha podido llevar a cabo, aquí se resaltan y analizan los resultados de la valoración de las actividades realizadas durante el Practicum. Se trata de datos obtenidos sobre las opiniones e impresiones del alumnado plasmados en las encuestas (Anexo 3). Gran parte del grupo (70%) mostró mucho y bastante interés en trabajar el Dibujo Artístico desde la Ilustración (utilizando textos o ideas concretas como detonador) en contraposición a la metodología basada en la dominación de la técnica en la representación de un objeto concreto.

En relación al trabajo interdisciplinar, el 99% mostraron interés y necesidad de realizar más proyectos de esta índole, haciendo referencia en la autopercepción del aprendizaje a : el descubrimiento de nexos entre asignaturas, una visión práctica de los contenidos y un mayor conocimiento del tema abordado. Resaltando también el desarrollo del trabajo autónomo y de equipo. En la figura 21 se puede apreciar la opinión del alumnado sobre el interés y utilidad del proyecto. (Nadie lo considero como nada o poco útil o interesante)

En cuanto a los resultados y productos visuales creados por ellos, se considera que la evaluación de sus ilustraciones no se pueda comparar con la de otros ejercicios que realizaron durante el curso, ya que eran planteamientos completamente diferentes, donde se primaba la técnica o el dominio del material desde la copia, más que la creación de imágenes personales sin un referente visual concreto. Sin embargo, a medida que el proyecto avanzaba y los alumnos trabajaban, digerían imágenes de referentes, sus planteamientos eran –en algunas ocasiones– más ricos y creativos.

Pareció interesante utilizar como recurso didáctico cierta bibliografía, por lo que se facilitó al alumnado una pequeña biblioteca de aula con publicaciones ilustradas y otras de carácter técnico (manuales). El objetivo era que les sirvieran como herramienta de observación para el desarrollo del trabajo y aprendizaje. En una pregunta de respuesta abierta y múltiple, muchos destacaron su valor en relación a la creación de imágenes a partir de textos,

mientras otros valoran más la mejora de la comprensión de la disciplina, así como del trabajo que iban a realizar.

En la figura 22 vemos materializadas las opiniones con respecto a la satisfacción del alumnado con el proyecto y los resultados obtenidos (verde) así como de su disfrute durante la experiencia (azul).

Por otro lado, se dio importancia a trabajar a partir de bocetos y estudios previos y, aunque en un principio eran reticentes, acabaron trabajando con imágenes más esquemáticas y pensando su ilustración, desde los propios dibujos de prueba dejando a un lado los procesos de 1) “tengo esta idea en la cabeza”, 2) “esta es mi ilustración final”. También se reforzó la necesidad de variar los planos y angulaciones (aunque hubiera que guiarles, haciéndoles recordar los distintos enfoques que se pueden dar). Otro factor importante de estas entrevistas o ayuda individualizada, fue el hacerles reflexionar sobre los elementos que mostraban y su necesidad de ser. Así, comenzaron a comprender, que el las ilustraciones, todos los elementos tienen un significado, cuentan algo y que deben ser conscientes y decidir qué cuentan y cómo.

En la figura 23. podemos apreciar que el Proyecto realizado sirvió para despertar el interés del alumnado (muchos ya lo tenían) sobre la ilustración, este tipo de publicaciones y forma de proceder y abordar la palabra y la imagen en interrelación, sea como disfrute personal en las lecturas o en su producción (en el ámbito educativo formal o privado).

Para concluir este apartado, comentar que el proyecto tuvo sus dificultades debido a los distintos ritmos de trabajo del alumnado, la distensión en el tiempo del proyecto, la discontinuidad temporal entre las sesiones en DA I y LLC I (por diversas circunstancias, las sesiones se fueron aplazando). Esto interrumpió el ritmo del proceso creativo y trabajo de los estudiantes, que se manifestaba en algunos casos en forma de olvidos de materiales o bocetos, cansancio y distracciones. Así mismo, hubo grandes diferencias en cuanto a entregas, procesos creativos y planteamientos. Existían muchas distancias entre los ritmos de trabajo y aprendizaje de unos y otros, lo que se resolvió dando nuevos fragmentos de textos o bien proponiendo el diseño de cubiertas para la obra.

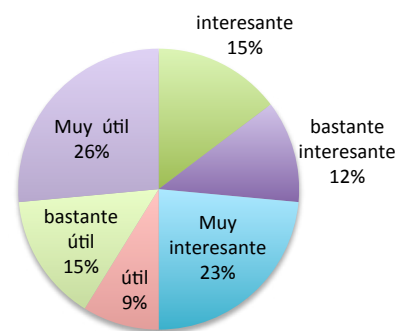


Figura 21. Sobre el interés y utilidad del Proyecto de Ilustración realizado

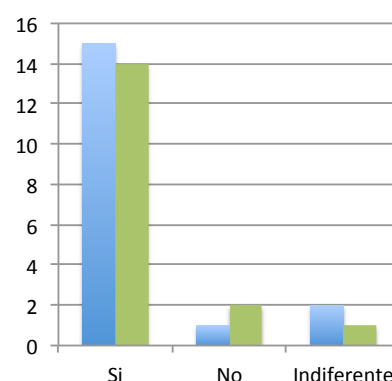


Figura 22. Sobre la satisfacción (verde) y disfrute (azul) del alumnado durante el proyecto de ilustración.

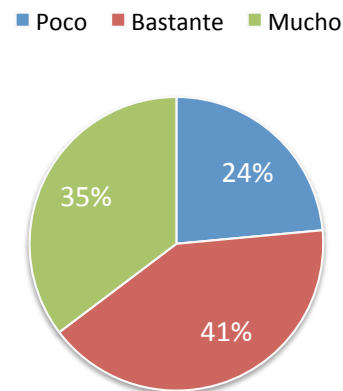


Figura 23. El proyecto sirve para despertar el interés sobre la disciplina de ilustración.

V. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES.

El trabajo de investigación y búsqueda –tanto en la práctica como documental- que ha requerido la realización de esta propuesta, ha facilitado y promovido la reflexión –personal y profesional- sobre un área en la que hasta el momento nunca había habido que enseñar, sino aprender. Como alumnas/os, muchas veces nos sentimos frustradas ante la imposibilidad, ante el no saber hacer y, en muchos casos, retribuimos la culpa a nuestros profesores y profesoras por un “no saber enseñar”. De esta forma y entre otras cosas, este máster –en especial el Practicum- nos sirve para situarnos en el otro lado: en el lado del profesional del que se espera un gran saber, una transmisión de consejos y formas de hacer que servirán a los otros para aprender. Un profesional que seguramente no lo sabe todo o que incluso quizás no se ha parado a pensar en los procesos de aprendizaje que experimentó y de ahí sacar esos trucos, esas estrategias –en ocasiones atajos- que los alumnos ansían aprender y que seguramente son aprendizajes activos, no se pueden dar a través del diálogo o la narración. Porque nacen del hacer, de la práctica, de una frustración constante que no nos hace rendirnos, sino ir superando retos cada vez más grandes.

Acercándonos un poco más a lo particular, a la propuesta aquí planteada, a las conclusiones y reflexiones que de ella derivan, decir de nuevo que no hay “un método”, y que seguramente si lo hubiera, no sería universal. Con una sola forma de hablar, decir y hacer seríamos incapaces de llegar a todo el grupo-aula: sus capacidades, habilidades, intereses, formas de pensamiento y comprensión... Se considera que esta propuesta desde sus intenciones, propuestas de relación y participación en el aula y planteamiento de actividades, mejorará los aprendizajes. Sin embargo, se sigue teorizando, aún no se ha puesto en práctica, quizás los alumnos aprendan más y mejor –técnica y procedimentalmente- si sólo se refuerza la práctica, el observar y la mimesis de la realidad. Puede que esta propuesta deje a un lado los automatismos que se adquirirían con dichas metodologías, sin embargo, sí ahondaríamos en el desarrollo personal de los alumnos, así como en su visión del mundo, de lo que ocurre y el porqué, pretendiendo trasladar esa madurez y planteamientos a sus imágenes y procesos creadores y creativos.

Se conoce y valora la importancia de los proyectos cuyas propuestas se ponen realmente y por entero en la práctica, sin embargo aquí no ha sido posible. Se desarrolló el proyecto de ilustración con un grupo que no había profundizado en los elementos del lenguaje visual, la composición o el dibujo de la figura humana. Un proyecto que se propone como cumbre del curso escolar, cuando los alumnos han adquirido conocimientos y trabajado desde unos planteamientos y formas de hacer concretas a lo largo de todo un año.

¿Por qué se hizo entonces? El proyecto sirvió como laboratorio de pruebas, para saber si estas propuestas eran alcanzables, si realmente –a parte del interés teórico planteado- tenían un interés en el alumnado, su desarrollo y aprendizajes. Finalmente, se considera que si sirvió para sustentar esta hipótesis de innovación educativa, de que el Dibujo es más. El dibujo nos ofrece y nos devuelve más si ampliamos la mirada de los estudiantes, si les hacemos empezar a reflexionar y pensar sobre sus producciones, no sólo a nivel técnico, sino también en relación a su valor comunicativo y expresivo, es decir tanto al motivo de la representación, como su porqué.

Todo proyecto o trabajo requiere un autoanálisis, una verificación de los pasos dados, su eficacia, funcionalidad y éxito. Se debería separar la auto-evaluación sobre la práctica docente durante el proyecto y el de la viabilidad y posible eficacia de la propuesta general.

En relación a la experiencia realizada, hubo éxitos y pequeños fracasos. Se dieron fallos didácticos como entregar la biblioteca de aula durante una exposición, lo que descentró a los alumnos y restó tiempo a la exposición, sin embargo, posteriormente se encontraron otras vías de acción (hacer que ellos descubrieran mediante la inducción de la observación, las características y elementos de los tipos de ilustración que se enumeraban). Se utilizó el diálogo para la toma de decisiones. Funcionó, pero también fue caótico, quizás porque no supe moderar el “debate” o las intervenciones o quizás porque el alumnado no está acostumbrado a trabajar de esa forma. Sin embargo, se llegó a una serie de decisiones y pautas compartidas a las que se adscribieron todos los alumnos y sus ilustraciones.

Anteriormente no se ha mencionado, pero ahora parece pertinente. El proyecto de ilustración realizado a cabo nació de intereses personales y sin haberlo previsto en un principio, comenzó a cubrir o más bien subsanar algunas necesidades que a posteriori, se fueron conociendo, ya no sólo en relación a los aprendizajes del dibujo, si no también, en relación al profesorado. Esa necesidad de mayores actividades interdisciplinares, desveló cierta falta de conexión entre departamentos y áreas –cuando desde afuera, parece tan evidente, natural y sencillo plantear actividades entre LLC I y DA I (por citar las áreas que se pusieron en contacto). Lo que queremos resaltar es la motivación que supuso la realización del proyecto para los propios docentes del centro, abriendo un nuevo cauce de participación y creación. Ya que comentaron, que en años posteriores podrían repetir el proyecto con más tiempo, con una obra quizás mas adecuada para la Ilustración.

Antes de concluir, comentar que aunque en ciertos momentos éste proyecto se ha considerado como un trabajo de investigación, no se podría juzgar así porque no lo ha llegado a ser. Se realizaron búsquedas bibliográficas y documentales, nutriéndonos del Dibujo del natural, de concepciones del Dibujo infantil, del Dibujo de Academia así como de planteamientos sobre la necesidad de introducir en Arte Contemporáneo en las aulas, sin embargo, estas búsquedas y sus planteamientos están lejos de poder formar una discusión conceptual sobre la enseñanza-aprendizaje del dibujo, dando lugar simplemente a un recorrido de la Educación artística y un Marco teórico actualizado.

La propuesta de innovación de enseñanza-aprendizaje del Dibujo Artístico I planteada en este Trabajo Fin de Máster es de momento una declaración de intenciones. La sustenta un interés personal por el dibujo y, en especial la ilustración, en relación a las posibilidades educativas y formativas que ambas tienen, por ser una forma de ver (querer ver la realidad) y expresarla, pero también por ser expresión de uno mismo, de opiniones, gustos, intereses, formas de ser y sentir el exterior y el interior de las cosas con capacidad de comunicación, de dar a entender y conocer esos planteamientos al mundo. Así mismo, la propuesta no sólo se sostiene sobre una especie de manifiesto educativo, sino también sobre actividades y tareas, interrelacionadas, que afianzarán y mejoraran los aprendizajes del alumnado. Si el aprendizaje se da a lo largo de la vida, si es un continuo, nuestras asignaturas también lo son, así como las actividades. Una escalera en espiral de dificultad donde se retoman y amplían elementos prácticos y teóricos ya vistos para, aparte de afianzarlos, darles un nuevo fin, un fin con sentido, significado y funcionalidad. Frente a un excelente dominio técnico, de la mimesis minuciosa de la realidad o copia de otros dibujos u obras de arte, pretendemos desarrollar la capacidad creativa y creadora del alumno, haciendo que desarrolle sus propios planteamientos visuales, enriqueciendo su imaginario visual a partir de las prácticas artísticas desarrolladas en distintos ámbitos (fotografía, pintura, ilustración, escultura, instalaciones, arte público, arte digital...) para trabajar desde referentes artísticos, tanto del pasado como del arte contemporáneo.

VI. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Acaso, M. (2005). "Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la Educación Artística a principios del siglo XXI." Marín, R. (ed.). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. (pp. 10-18). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Los libros de la catarata.
- Aguirre, I. *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística* [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. [Fecha de consulta: 4 de junio 2014]. Disponible en: <http://grupodeestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+%283%29.pdf>
- Alonso, A., de la Maya, R. y Cortés, A. (Coords.) (2006) *Las dimensiones social y política del cómic*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA)
- Andrzejczak, N., Poldberg, M. y Trainin, G. (2005) "Visual Arts and Writing: A Mutually Beneficial Relationship [en línea]", *The Arts and Learning Special Interest Group. American Educational research Association*. Vol 21. pp. 139- 188. (Fecha de consulta: 20 de mayo, 2014). Disponible en: <http://alsig.arizona.edu/>
- Antúnez, N., Ávila, N y Zapatero, D. (eds.) (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
- Barragan, J. y Moreno, A. (2004) "Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención educativa [en línea], *Educación Social*, núm 28, pp. 19-40. (Fecha de consulta: 4 junio 2014.) Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/179084/242048>
- Beltran, F. (1969) «La visión de la Bauhaus [en línea]». "Conferencia: homenaje a cincuentenario de la Bauhaus" en *VVAA Ensayos sobre diseño. Biblioteca Nacional, La Habana*. [Fecha de consulta: 3 de mayo 2014] Disponible en: http://books.google.es/books?id=qG_7BTsWXJcC&pg=PA84&dq=johannes+itten+publicaciones&hl=es&sa=X&ei=1dqOU_qVLIOb0AXXgYGYCA&ved=0CDAQ6AEwAQ#v=onepage&q=johannes%20itten%20publicaciones&f=false
- Bordes, J., Cabezas, L. y Gómez, J.J. (2001). *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Cabezas, L. (1995). "La modelo y los modelos del dibujo". En Gómez, J.J. (ed.). *Las lecciones del dibujo*. (pp. 341-364). Madrid: Cátedra
- Debord, G. (1957) *Documento fundacional: Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional*. [http://www.sindominio.net/ash/informe.htm] (Consulta 5 de mayo, 2014).
- Díaz, R. (2007). *El dibujo del natural en la época de la postacademia*. Madrid: Akal.
- Edwards, Betty (1988). *Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Herman Blume
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Efrand, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1984). "Cross-Cultural Research in Arts Education, Problems, Issues, and Prospects". *Art in education, an internacional perspective*. University Park: The Pennsylvania State University.
- Eisner, E. (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002) "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales [en línea]", (pp. 47-55) *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*. ISSN: 1695-9477 (Fecha de consulta: 25 de mayo, 2014). Disponible en: http://www.arteyindividuosociedad.es/ANEJO_I.html
- Equipo Trànsit. (2012) *Música para camaleones. El Black Album de la sostenibilidad cultural* [en línea]. Barcelona: Trànsit Projectes. (Consulta 14 junio, 2014). Disponible en: <http://issuu.com/transitprojectes/docs/introduccionmpc>

- Franquesa, X. (1995). "El dibujo como escritura del material". En Gómez, J.J. (ed.). *Las lecciones del dibujo*. (pp. 545-60). Madrid: Cátedra
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. (16ª ed). Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, J.J. (Coord) (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, F (1996). *Educación artística para la comprensión de la cultura visual*. QURRICULUM, Nº12-13, 11-27
- Iranzo, C (2006). *6 Ilustradores opinan*. Murcia: Puertas de Castilla.
- Kandinsky, K (1984). *Escritos sobre arte y artistas*. Madrid: Síntesis
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- Lytotard (1979). *La condición postmoderna*. Madrid: Paidós.
- Lambert, S. (1985). *El dibujo. Técnica y utilidad*. Madrid: Herman Blume. Martínez, Mª L., Gutierrez, R. y Escaño, C. (Coords.) (2010). *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Málaga: Universidad de Málaga.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós. http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/maclaren-peter_pedagogc3ada-crc3adtica-y-cultura-depredadora.pdf
- McCannon, D., Thornton, S. y Williams, Y. (2009): *Escribir e ilustrar libros infantiles*. Barcelona: Acanto, 2009.
- Morales, J. (2001) La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO [en línea] UAB (Fecha de consulta: 3 de junio 2014.) Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma06de16.pdf.PDF?sequence=6>
- Pedagogías Invisibles. (Fecha de consulta: 15 de mayo) <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>
- Onrubia, J. (Coord.), Fillat, M.T., Martínez, Mª.D. y Uldina, M. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Salisbury, M., Styles, M. (2012): *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- Serrano, Mª.A. (2010), "Diseño de Proyectos colaborativos [en línea], *Revista e-Formadores*. (Fecha de consulta: 10 de mayo 2014) Disponible en: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_10/articulos/angeles_serrano_feb2010.pdf
- Slade, C. (1998): *Enciclopedia de técnicas de ilustración*, Barcelona: Acanto.
- VV.AA. (1992). *El dibujo. Belleza, razón, orden y artificio*, Zaragoza: Diputación de Zaragoza y Fundación Cultural Mapfre vida.
- VV.AA. HipoTesis [en línea]. (Fecha de consulta: 10 de abril 2014) Disponible en : <http://hipo-tesis.eu/>
- Viadel, R.M (ed.) (2011), *Infancia, mercado y educación artística*. Málaga: Aljibe.
- Viadel, R.M. (ed.) (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Viadel, R.M. (2011). *La investigación en Educación artística*. Educatio Siglo XXI, Vol. 29 nº 1 · 2011, pp. 211-230. (Fecha de consulta: 1 de junio, 2014). Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119951/112921>
- Wigan, M. (2007). *Pensar visualmente*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.