CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESIS DE DOCTORADO

UN DIBUJO ABERRANTE: EL DIBUJO COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA Y EDUCATIVA

Salvador Cidrás Robles

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDOS CULTURAIS: MEMORIA, IDENTIDADE, TERRITORIO E LINGUAXE

LUGO

2019

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE

Un dibujo aberrante: el dibujo como práctica artística y educativa

D.. Salvador Cidrás Robles

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Lugo, 16 deSetembro de 2019

Asdo.

Salvador Cidrás Robles

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE

Un dibujo aberrante: El díbujo como práctica artística y educativa

Dna. Beatriz Fernández Herrero

Dna. Vicente Blanco Mosquera

INFORMAN:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D. ***Salvador Cidrás Robles****, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

En Lugo, 16. deSeptiembre de 2019.

Asdo

Beatriz Fernández Herrero

Vicente Blanco Mosquera

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Resumen

El dibujo es un medio espontáneo, ubicuo, democrático, inherente al ser humano. Desde la práctica artística, el dibujo se entiende como un medio para registrar nuestras experiencias, como un continuo proceso creativo que permite relacionarnos con el entorno, reinventar nuestras identidades y explorar otras formas de vivir. Por eso, como docentes, es fundamental aportar medios y herramientas para que la expresión gráfica de los niños y niñas sea una prolongación del cuerpo, del gesto, de la persona; un espacio donde acción y pensamiento confluyen.

Sin embargo, en la escuela tradicional no es habitual esta perspectiva. Normalmente, el dibujo se plantea desde metodologías que generan uniformidad y anulan lo personal. El enfoque valorado en las aulas, de acuerdo a la tradición occidental, es el realismo visual, entendido como mímesis o copia de modelos que impone imágenes y esquemas mentales que no son propios de la infancia y, en consecuencia, penaliza aquellas soluciones que escapan de esa norma.

Esta investigación se plantea como una transferencia de conocimiento desde la práctica artística al ámbito educativo para la mejora de la formación del profesorado desde una practica activa, creativa y basada en la experiencia. Entendiendo el dibujo como un medio de acción y de investigación los objetivos principales son:

Evidenciar problemáticas metodológicas del alumnado de Magisterio para que en su futuro profesional puedan motivar, fomentar y valorar enfoques educativos basados en la creación artística.

Diseñar y llevar a cabo propuestas y talleres de calidad, basados en el dibujo como medio, lo suficientemente abiertos para que sirvan para reflexionar sobre otros modelos de educación.

PALABRAS CLAVE: Dibujo, educación artística, formación de profesorado, educación infantil, metodologías artísticas

Resumo

O debuxo é un medio espontáneo, ubicuo, democrático, inherente ao ser humano. Desde a práctica artística, o debuxo enténdese como un medio para rexistrar as nosas experiencias, como un continuo proceso creativo que permite relacionarnos coa contorna, reinventar nosas identidades e explorar outras formas de vivir. Por iso, como docentes, é fundamental achegar medios e ferramentas para que a expresión gráfica dos nenos e nenas sexa unha prolongación do corpo, do xesto, da persoa; un espazo onde acción e pensamento confluén.

Con todo, na escola tradicional non é habitual esta perspectiva. Normalmente, o debuxo exponse desde metodologías reprodutivas que xeran uniformidade e anulan o persoal. O enfoque valorado nas aulas, de acordo á tradición occidental, é o realismo visual, entendido como mímese ou copia de modelos que impón imaxes e esquemas mentais que non son propios da infancia e, en consecuencia, penaliza aquelas solucións que escapan desa norma.

Esta investigación exponse como unha transferencia de coñecemento desde a práctica artística ao ámbito educativo para a mellora da formación do profesorado desde unha practica activa, creativa e baseada na experiencia.

Entendendo o debuxo como un medio de acción e de investigación os obxectivos principais son:

Evidenciar problemáticas metodolóxicas do alumnado de Maxisterio para que no seu futuro profesional poidan motivar, fomentar e valorar enfoques educativos baseados na creación artística.

Deseñar e levar a cabo propostas e talleres de calidade, baseados no debuxo como medio, o suficientemente abertos para que sirvan para reflexionar sobre outros modelos de educación.

PALABRAS CHAVE: Debuxo, educación artística, formación de profesorado, educación infantil, metodoloxías artísticas

Abstract

Drawing is a spontaneous, ubiquitous, democratic medium, inherent to the human being. From artistic practice, drawing is understood as a means to record our experiences, as a continuous creative process that allows us to relate to the world around us, reinvent our identities and explore other ways of living. Therefore, as teachers, it is essential to provide means and tools so that the graphic expression of children is an extension of the body, the gesture, the person; a space where action and thought come together.

However, this perspective is unusual in traditional school. Normally, drawing is based on methodologies that generate uniformity and deny personal aspects of childhood. The approach valued in the classroom, according to Western tradition, is the visual realism, understood as mimesis or copy of models that imposes images and mental schemes that are not typical of childhood and, consequently, penalizes those solutions that escape that convention.

This research is proposed as a transfer of knowledge from artistic practice to the educational field with the aim of improving the teacher training from an active, creative and experience-based practice.

Understanding drawing as a means of action and research the main objectives are:

Evidence methodological problems of students in the Faculty of Education, so that they can motivate, encourage and value educational approaches based on artistic creation in their professional future.

Design and carry out proposals and workshops with students and children, based on drawing as a medium, to reflect on other models of education.

KEY WORDS: Drawing, artistic education, teacher training, early childhood education, Art-Based Research

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Índice

Introducción p. 15

CAPITULO 1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA p. 21

1.1 Objetivos p. 21
1.2 Metodología p. 21
1.2.1 Investigación cualitativa, educación y arte p. 22
1.2.2 La investigación Basada en las Artes (IBA) p. 25
1.2.3 Perspectivas de la Investigación Basada en las Artes p. 28

CAPITULO 2. EL DIBUJO COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA: PERSPECTIVAS DEL DIBUJO CONTEMPORÁNEO p. 31

2.1 Dibujar nos hace humanos p. 31
2.2 El dibujo como medio primario p. 40
2.3 El dibujo en el campo expandido: diferentes aproximaciones al dibujo en el siglo XX p. 47
2.3.1. El dibujo como lenguaje: del gesto a la palabra, de la palabra al movimiento p. 47
2.3.2. El dibujo como proceso: creación de formas, creación de identidades p. 51
2.3.3. El dibujo como marca en las superficies del mundo p. 55
2.3.4. El dibujo como cuerpo: danza, teatro, música, *performance* p. 59
2.4 Una breve historia del dibujo del siglo XX p. 65

CAPITULO 3. EL DIBUJO EN MI PROYECTO ARTÍSTICO p. 103
3.1 El dibujo como generador de ideas p. 103
3.2 El dibujo como apropiación p. 107
3.3 El dibujo como instalación p. 112
3.4 El dibujo como construcción de identidades p. 122
3.5 El dibujo como extrañamiento p. 138

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPITULO 4. EL DIBUJO COMO PRÁCTICA EDUCATIVA p. 149

4.1 Los inicios de la enseñanza del dibujo en la escuela: el siglo XIX y el dibujo para todos p. 150
4.1.1 Nuevas prácticas de dibujo en el siglo XIX: «los dibujos heterodoxos» p. 152
4.2. El siglo XX y el «descubrimiento» del dibujo infantil: perspectivas desde la psicología y desde la creación artística p. 169
4.2.1 El dibujo infantil como expresión de la infancia p. 172
4.2.2 El dibujo infantil como experiencia estética p. 175
4.2.3 Juego, arte, participación p. 181
4.2.4 El dibujo como actividad semiótica p. 191
4.3 La enseñanza del dibujo en nuestro contexto: el estado de la cuestión p. 195

CAPITULO 5. PROPUESTAS DE DIBUJO EN LA ESCUELA. EL DIBUJO COMO PRÁCTICA EDUCATIVA p. 201

5.1 Metodología «productiva» y metodología «reproductiva» p. 203
5.2 Propuestas de dibujo para alumnado de formación de profesorado: «experiencias procesuales» p. 206
5.2.1 Animalario fantástico p. 209
5.2.2 *Customizar* un muñeco p. 222
5.2.3 Dibujo experimental p. 230
5.2.4 De abstracto a figurativo p. 238
5.2.5 Dibujo colaborativo p. 242
5.2.6 Ilustración experimental p. 247
5.2.6.1 Dibujo de siluetas p. 247
5.2.6.2 Dibujos de tinta p. 251
5.2.6.3 Dibujo de niebla p. 254

5.2.6.4 Dibujo suprematista (o dibujo geométrico) p. 256
5.2.6.5 Animalario técnicas de agua p. 258
5.2.7 La mancha simbólica: p. 260
5.2.8 Frottage p. 262
5.2.9 Dibujo múltiple p. 264
5.2.10 De un garabato nace un gato p. 266
5.2.11 El diario de dibujo p. 267
5.3. Talleres de dibujo para alumnado de infantil p. 270
5.3.1 Dibujo narrativo: p. 271
5.3.1.1 Un bicho extraño p. 272
5.3.1.2 Cajas cuento p. 275
5.3.1.3 El dibujo sobre negro p. 278
5.3.1.4 El dibujo en tres actos p. 280
5.3.1.5 El dibujo de texturas p. 284
5.3.1.6 El dibujo *quebracabezas* p. 286
5.3.1.7 El dibujo animado p. 288
5.3.1.8 El dibujo modular p. 290
5.3.2 El dibujo en el espacio p. 292
5.3.2.1 Un espacio en blanco p. 293
5.3.2.2 El dibujo de formas (I y II) p. 296
5.3.2.3 Dibujo en movimiento p. 300
5.3.2.4 Dibujo no estructurado p. 302
5.3.3 El dibujo como imaginario p. 304
5.3.3.1 Dibujo mural I (plantillas) y II (imágenes) p. 304
5.3.3 Dibujo *performativo* p. 308
5.3.3.1 El movimiento del bosque p. 308
5.3.3.2 El *albero* p. 310
5.3.3.3 La bandera del cosmos p. 312
5.3.4 Dibujo aberrante p. 314

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPITULO 6. CONCLUSIONES p. 321

6.1 Dibujo y creatividad: resistencias y dificultades del alumnado de Magisterio p. 322
6.1.1 Problemáticas en torno al dibujo p. 322
6.1.2 Dificultades procesuales p. 324
6.1.3 Dificultades estéticas p. 326
6.1.4 Percepción del alumnado acerca del aprovechamiento de estas metodologías p. 328
6.2 El dibujo como medio: enfoques en la práctica educativa p. 330

Referentes p. 341
Índice figuras p. 351

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Introducción

De forma consciente o inconsciente, el dibujo está presente en todos los ámbitos de nuestra vida. Nuestros movimientos, gestos, acciones, pueden verse como marcas o huellas que dejan constancia de nuestra existencia. Dibujamos el mundo que habitamos.

El dibujo es un medio espontáneo, ubicuo, democrático – abierto a todo–, inherente al ser humano. Desde la práctica artística, se entiende como un medio para registrar nuestras experiencias, como un continuo proceso creativo que permite relacionarnos con el entorno, reinventar nuestras identidades y explorar otras formas de vivir. Por eso, como docentes, es fundamental aportar medios y herramientas para que la expresión gráfica de los niños y niñas sea una prolongación del cuerpo, del gesto, de la persona; un espacio donde acción y pensamiento confluyen.

Sin embargo, en las escuelas no es habitual esta perspectiva. Normalmente, el dibujo se plantea en soportes académicos que generan uniformidad y anulan lo personal. El enfoque valorado en las aulas, de acuerdo a la tradición occidental, es el realismo, entendido como mímesis o copia de modelos que impone imágenes y esquemas mentales que no son propios de la infancia y, en consecuencia, penaliza aquellas producciones que escapan de esa norma. Los libros y cuadernos de fichas de plástica, comercializados por las editoriales, refuerzan este enfoque.

En ese sentido, el término «aberrante» al que hace alusión el título de esta investigación, se refiere a su definición como «aquello que se aparta de lo que se considera correcto, natural o lícito». Lo «aberrante» es interesante como oposición y resistencia a una escuela directiva que establece lo que es un «buen dibujo» desde una perspectiva adulta, donde los niños y niñas reproducen estereotipos y colorean imágenes prediseñadas.

Como artista y profesor de una facultad de Formación de Profesorado, esta investigación surge de modo natural, al evidenciarse estas problemáticas de forma muy cruda, tanto desde el ámbito de la didáctica como de la creación. El arte está, demasiadas veces, en una posición alejada de las realidades sociales formativas, por eso, este trabajo aúna los dos ámbitos desde la responsabilidad de mejorar y transformar la práctica educativa.

Esta investigacion se plantea como una tranferencia de conocimientos desde el arte a la educación. El reto que se presenta es trasladar al alumnado, futuros docentes de infantil, una metodología basada en los procesos creativos. Esta metodología, que denominamos «productiva», en oposición a la metodología «reproductiva» fuertemente instaurada en las aulas, es propia de la creación artística. Para llevar este objetivo a cabo, planteamos tres acciones:

- Una revisión de procesos creativos procedentes de la práctica artística y de programas educativos y metodologías progresistas (algunas llevadas a cabo también por artistas) que apenas han tenido recorrido en nuestro contexto (al menos en la escuela generalista), para ofrecer un marco de acción educativa que permita repensar la práctica del dibujo, desde la diversidad y el respeto por los procesos y las producciones de la infancia.

- El diseño y realización de experiencias, dirigidas al alumnado en formación de Magisterio, de la especialidad de Educación Infantil, que denominamos «procesuales». Se caracterizan por: incidir en la idea de proceso, es decir, descubrir formas de hacer abiertas, que no buscan un único resultado; experimentar con diferentes materiales, técnicas y lenguajes artísticos; favorecer la creación de un imaginario y estilo personal apartándose de respuestas estereotipadas y convencionales; y ampliar los referentes de la creación artística. El objetivo es vivenciar experiencias que les ayuden a entender los procesos creativos para, en un futuro, ofrecer a sus estudiantes una escuela que estimule la creación.

- El diseño y realización de «talleres», conjuntamente con el alumnado de Magisterio y niños y niñas de infantil. Son experien-

cias que los niños y niñas no viven habitualmente en el aula –en la escuela de la que proceden, la metodología suele reducirse a la realización de fichas en metodologías pasivas y reproductivas o a sesiones de «dibujo libre»–. Las propuestas aquí presentadas se encuadran en una metodología productiva, donde la experiencia, el juego y la exploración autónoma potencian procesos creativos. Aunque estos talleres parten del dibujo, también está presente como medio transversal que se relaciona con la construcción, el movimiento, la narrativa, el espacio, etc.

En definitiva, se pretende aproximar la práctica artística al ámbito educativo para mejorar la formación del profesorado en metodologías que ayuden a reconceptualizar los modelos curriculares desde una práctica activa, creativa y basada en la experiencia. Las propuestas presentadas son memoria de que otro modelo de educación es posible.

En el primer capítulo se muestran los objetivos y la metodología de la investigación, dentro del paradigma de investigación cualitativa, entendida como actividad de transformación que parte de la observación de los problemas internos y externos en las aulas con el fin de mejorar la práctica educativa. Más concretamente se encuadra dentro de una Investigación Basada en las Artes (IBA) que recoge prácticas y experiencias a través de herramientas propias de las artes plásticas y visuales. En ese sentido, parte de la experiencia vivida en el ámbito educativo y, por lo tanto, no pretende aportar datos que se puedan trasladar a otros contextos sino comprender y transformar ese contexto desde un enfoque social y cultural más amplio.

En el capítulo 2, «el dibujo como práctica artística», presentamos brevemente una serie de perspectivas del dibujo que parten de los procesos creativos propios de las artes. A lo largo del siglo XX y XXI, el dibujo ha ampliado enormemente sus límites, tanto físicos como conceptuales. Técnicas, materiales o dimensiones han cambiado significativamente lo que se considera dibujo, que puede percibirse tanto como un gesto íntimo, inmediato y subjetivo, como boceto generador de ideas o, con una visión más amplia, como registro de la actividad humana que nos conecta colectivamente.

El capítulo 3 presenta mi trabajo artístico desde cinco perspectivas diferentes del dibujo: como generador de ideas, como apropiación, como instalación, como construcción de identidades y como extrañamiento. Estas perspectivas se centran en el dibujo como estrategia creativa que puede servir de transferencia a la práctica educativa.

El capítulo 4 recoge algunos de los principales programas y sistemas educativos que se desarrollan en occidente en el siglo XIX y XX, a partir de la implantación de la escolaridad como derecho básico, que incluyen la práctica del dibujo desde una visión progresista de la educación, alejada de los modelos academicistas de copia de láminas. Este recorrido sirve para asentar conceptualmente las propuestas prácticas llevadas a cabo y que agrupamos en cuatro puntos interrelacionados: el dibujo como expresión propia de la infancia – que por lo tanto, debe ser valorado– como experiencia estética –a partir de las ideas de Dewey de aprendizaje a través del hacer–, como juego y participación– en cuanto actividad libre de fines y celebración en comunidad–, y como actividad semiótica –que permite comunicar, crear y modificar signos compartidos–. El ultimo apartado, revisa el estado de la educación artística en nuestro contexto, evidenciando una serie de concepciones del dibujo fuertemente arraigadas, que dificultan una escuela creativa.

El capítulo 5 explica la metodología «productiva» llevada a cabo y muestra las propuestas y talleres diseñados con estudiantes de Magisterio y alumnado de infantil a los que hacíamos referencia y que conforman la parte práctica de esta investigación.

Finalmente en las conclusiones se recogen las problemáticas del alumnado evidenciadas a través de la práctica y se presenta un vocabulario, en torno a diferentes conceptualizaciones del dibujo desarrolladas durante la realización de los talleres, con la intención de que pueda facilitar la formación docente y, en consecuencia, el cambio metodológico en la escuela.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

1.1 OBJETIVOS

Desde mi situación como artista y profesor en una facultad de Formación de Profesorado, esta investigación parte de la práctica artística con el objetivo de trasladar una metodología productiva, basada en los procesos creativos, al ámbito educativo. Entendiendo el dibujo como un medio de acción y de investigación tiene como objetivos:

- Evidenciar las problemáticas en el alumnado, procedente en su mayoría de un sistema educativo reproductivo, que dificultan sus procesos creativos, para que en su futuro profesional puedan motivar, fomentar, y valorar otras formas de hacer.

- Facilitar herramientas de creación basadas en procesos creativos, es decir, procesos abiertos, flexibles a otras líneas de trabajo e investigación que permitan múltiples lecturas.

- Educar el gusto estético, ayudando a generar y valorar un imaginario personal al margen de la convención y los modelos establecidos.

- Diseñar y llevar a cabo propuestas y talleres de calidad, basados en el dibujo, lo suficientemente abiertos para que sirvan para reflexionar sobre otros modelos educativos, basados en la creación, y su posibilidad de transformar la escuela de la que procedemos.

1.2 METODOLOGÍA

De acuerdo a los objetivos mencionados y a mi propia formación y práctica artística, esta investigación se encuadra dentro del paradigma de investigación cualitativa. Más concretamente, dentro de una metodología de Investigación Basada en las Artes (IBA) (Art*s Based Research*) –también denominada investigación educativa basada en las artes (IEBA) (*Arts Based Educational Research*)–

1.2.1 Investigación cualitativa, educación y arte

Como señala De Aberasturi *et al* (2017), a finales de los años 70 del siglo XX se empieza a cuestionar la visión hegemónica del empirismo lógico como metodología de investigación para acercarse y comprender fenómenos humanos y sociales. En respuesta, surgen una serie de perspectivas que exploran otras maneras de hacer investigación agrupadas bajo lo que se denominó investigación cualitativa. La investigación cualitativa, se basa en la obtención de conocimiento más centrado en el ser humano, sus experiencias, sus interacciones y sus significados. Era definida por Bruner (1991) como una modalidad narrativa; frente a la paradigmática, basada en la lógica, el análisis y la observación empírica.

La investigación cualitativa articula teorías humanas y procedimientos interpretativos en aras de la transformación social y el desarrollo del conocimiento. Denzin y Lincoln (2000) en la segunda edición de *Handbook of Qualitative Research* se refieren al momento actual de la investigación cualitativa como periodo post-experimental -caracterizado por los supuestos del paradigma participativo o cooperativo-, donde se reivindica una investigación más activa, participativa y crítica que sustituya a las grandes narrativas por un conocimiento más contextual y local, atendiendo a situaciones particulares y problemas específicos que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática libre.

Para Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa es

> una actividad que sitúa al observador en el mundo y al mismo tiempo lo transforma. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo y lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (p.3).

Tom Barone y Elliot Eisner (1997), en el marco de la *American Educational Research Association* (AERA), cuestionan el método científico como única posibilidad de generar conocimiento y plantean otros modos de conocer a través de estrategias narrativas y artísticas. La obra de Elliot W. Esiner, *El ojo Ilustrado: indagacion cualitativa y mejora de la práctica educativa* (1998), publicada originalmene en 1991, fue uno de los primeros trabajos en construir, en el campo de la educación, una metodología para la investigación a partir de las ideas propias de las artes y humanidades.

«Ver es algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro» (1998, p.15). Para Eisner la acción experta de percibir y experimentar las cualidades de las cosas, es una acción propia de los artistas que alude a su amplio recorrido en el describir, interpretar, valorar el mundo y en consecuencia transformarlo positivamente. De igual manera, la investigación docente debe adquirir esa responsabilidad, es decir, debe observar con ojo ilustrado los problemas internos y externos en las aulas para comprender y mejorar la práctica educativa.

Eisner (1998) señala la importancia de abrir nuevas vías de pensamiento, a través de las artes que puedan ser utilizadas en la investigación educativa:

> Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas (p.283).

Esta afirmación recoge también las ideas de Dewey en *El arte como experiencia* (2008), publicada originalmente en 1934, quien sugería que la experiencia vivida por un sujeto sobre un fenómeno y un contexto determinado, puede y debe ser considerada como forma de conocimiento. No todo el conocimiento obtenido por medio de las investigaciones tiene por qué aportar datos que sean útiles en todos los ambientes posibles, más aún en el caso del ámbito educativo, donde los resultados de un mismo taller pueden cambiar sustancialmente en función del contexto, el alumnado, la forma de actuar del docente, las motivaciones y energía del alumnado, el momento en el que se lleve a cabo, el ambiente del aula, y un largo etcétera.

Eisner (1998) describe 6 rasgos de la metodología cualitativa presentes en el ámbito de la investigación educativa:

1. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. Los investigadores educativos suelen centrarse en la observación del profesorado en el aula, pero es posible incluir la observación de cualquier aspecto que tenga importancia para la educación: los espacios donde se produce la interacción humana (consejos escolares, el juego de los niños en los parques, etc.), o el estudio de objetos inanimados como la arquitectura, el diseño de aula, los libros de texto o el material escolar empleados.

2. El 'yo' como instrumento: El investigador es la principal herramienta de observación, recolección e interpretación de los datos y por lo tanto crea los significados en base a sus motivaciones, necesidades, historia personal, carácter, etc.

La capacidad de ver es muy importante, es lo que diferencia al investigador principiante del experto. Eisner habla de la importancia de la interacción entre sensibilidad y esquema. La sensibilidad nos advierte de los matices, de las sutilezas del mundo. El esquema tiene relación con un dominio y con la significatividad de lo que se busca y se ve. La interacción entre ambos proporciona el método mediante el cual le damos sentido a una formación cualitativa compleja.

3. El carácter interpretativo del estudio: que tiene dos significados. El primero como justificación de aquello en lo que se han informado, ¿por qué un profesor reacciona en una clase de esta manera?,

¿por que la mayoría del alumnado de magisterio afirma que no sabe dibujar?. El segundo tiene que ver con la experiencia que se mantiene con la situación estudiada, ¿qué significado tiene para ellos?

4. El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto: A diferencia de la voz neutra y presuntamente objetiva valorada por las investigaciones cuantitativas, los estudios cualitativos hacen presencia de la propia Voz en el texto y del uso del lenguaje expresivo para fomentar el entendimiento humano y la empatía.

5. La atención a lo concreto: el estudio cualitativo no utiliza lo concreto para llegar a afirmaciones generales que se desconectan del contexto donde se recogieron los datos. Por el contrario, proporciona «el sabor» por el hecho o la situación concreta a través de la sensibilidad de lo que denomina «rasgos estéticos» del caso.

6. Criterios para juzgar con éxito: coherencia, intuición y utilidad instrumental son elementos que otorgan credibilidad a la investigación cualitativa.

Estas ideas de Eisner sobre arte y educación, -continuadoras de la tradicion de Dewey- pueden considerarse, tal como señala Hernandez (2008) la genesis de la Investigación Basada en las Artes (IBA).

1.2.2 La Investigación Basada en las Artes (IBA)

La IBA es una metodología de investigación-acción que se caracteriza por el uso de procedimientos y herramientas propias el ámbito de las artes (literarios, visuales, y *performativos*) para recoger prácticas y experiencias en las que, tanto lo sujetos participantes como sus propias interpretaciones, aportarán información sobre aspectos que serían poco visibles por medio de otro tipo de investigaciones (Barone y Eisner, 2006). Por lo tanto, podemos decir que en el desarrollo de este tipo de investigaciones, se emplearán las artes como tema, método y técnica de análisis, dentro de la investigación cualitativa (Huss y Cwikel, 2005).

El enfoque de la investigación basada en las artes no se centra en fenómenos o procesos artísticos, más bien, tiene un interés más amplio por los fenómenos dentro de su contexto social y cultural. Al

igual que sucede con los enfoques y procesos del arte contemporáneo, se investigan los fenómenos sociales, culturales, políticos, filosóficos, psicológicos, ambientales y educativos a través del arte. (Souminen, Kallio-Tabin y Hernández-Hernández, 2017)

Barone y Eisner (2006) configuran tres características propias de la IBA que se diferencian de la investigación tradicional:

- Formato: a diferencia de la investigación tradicional, que usa formatos altamente estandarizados (exposición del problema, definición de términos relevantes, revisión de literatura relacionada, descripción de metodología y diseño, presentación del análisis y hallazgos e implicaciones para investigaciones futuras) los formatos de la IBA tienden a ser menos convencionales y más experimentales, en la búsqueda de un diseño que alcance los propósitos heurísticos de mejorar las perspectivas y abierta a plantear cuestiones educativas importantes en los lectores. En ese sentido emplea elementos artísticos y estéticos tanto literarios (poesía, teatro, novelas, biografías, etc.) como visuales, plásticos o *performativos*.

- Lenguaje: Al igual que en la literatura, el lenguaje empleado en la IBA es más expresivo y connotativo que directo y denotativo para invitar al lector a llenar los vacíos del texto con su significado personal. Un lenguaje que puede ser a) evocativo –utilización de metáforas como formas abiertas que huyen del significado literal y permiten incluir la experiencia del lector–, b) contextual –descripciones de lo observado desde una perspectiva propia de novelistas, biógrafos, críticos de arte pero también etnógrafos– o c) vernacular –uso de lenguaje coloquial que permite atraer a un tipo de lector diferente del que normalmente se involucraría en la lectura de textos educativos-

- Realidades virtuales y comprensión empática: El formato y el lenguaje empleados no son solo características ornamentales, representan elementos de diseño cuidadosamente seleccionados y elaborados que sirven al propósito de la investigación heurística de este enfoque de la investigación educativa. Tanto el formato literario como el lenguaje expresivo empleados crean un mundo virtual que el lector puede habitar de forma vicaria (a traves de otra persona). La entrada en este mundo

real implica entrar en un nuevo paisaje, quizás visto por primera vez, lo que significa adquirir una comprensión empática de sus habitantes.

Estos autores reconocen que estas características no son exclusivas de la IBA. Existen otras perspectivas de investigación que tienen propuestas similares –tal como es el caso de la investigación bibliográfica- pero en su opinión estas investigaciones no permiten la transformación de la investigación en una forma estética.

Hernandez (2008) a partir de las ideas de Barone y Esiner expone la siguiente caracterización de la IBA:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. A diferencia de la mayoría de las investigaciones en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación que utilizan elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea además elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales, plásticas o *performativas*.

- Busca otras maneras de observar y representar la experiencia. No persigue certezas ni ofrecer explicaciones sólidas sino mostrar los matices y lugares no explorados para mostrar otras perspectivas de ver los fenómenos estudiados.

- Trata de descubrir y revelar aquello de lo que no se suele hablar. Tampoco pretende establecer alternativas y soluciones que legitimen decisiones políticas educativas, culturales o sociales sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas cuestionando lo que se presupone natural.

- Concretamente, Sullivan (2004) plantea que «la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller» (p.109). Esta misma afirmación también podrá ampliarse al espacio del aula, donde la creatividad, el proceso, el aprendizaje y las producciones por parte del alumnado son frecuentes (o al menos así debería serlo); estableciéndose por tanto, un espacio de aula que tiene muchas similitudes con un taller.

1.2.3 Perspectivas de la Investigación Basada en las Artes

En la actualidad se distinguen tres perspectivas atendiendo al medio utilizado para la investigación, la literaria, artística y performativa, esta última a la que se adscribe este trabajo.

1. La perspectiva literaria conecta la experiencia de los sujetos a través de diferentes textos artísticos como relatos, –biográficos o de ficción–, poesía, teatro, noticias, etc. Sus raíces se encuentran en las teorías postestructuralistas y deconstructivistas donde la noción moderna del autor como sujeto universal es cuestionada, dejando espacio a las interpretaciones del lector, que construye el relato a través de sus propias historias y experiencias.

2. La perspectiva artística incluye medios visuales, plásticos o sonoros: dibujos, bocetos, *collage*, esculturas, instalaciones, etc., que amplían la experiencia y la comprensión en formas más evocativas, ambiguas, y creativas. Hernandez (2008) recoge dos tendencias: aquellas que utilizan las representaciones artísticas de carácter visual y textual como ilustraciones complementarias (la imagen como la ilustración del texto o a la inversa) como es el caso de la Etnografía Visual[1] (Pink, 2001) y aquellas que usan representaciones visuales y textuales de manera entrecruzada permitiendo crear nuevos significados y relaciones. Dentro de este grupo se sitúan el Arte-terapia o la *A/r/tography* (Berridge, 2007; Irwin, 2004)

3. La perspectiva *performativa*: De acuerdo con las ideas de Dewey, la cultura no es un producto estático; es un verbo, un proceso, una *performance* continua. Las *performances* se basan en las experiencias vividas. Denzin (2003) señala que los investigadores no solo escriben la cultura, sino que también, al mismo tiempo, la conforman. El giro *performativo* en las ciencias sociales parte de la premisa de que el mundo ya no puede ser entendido como un texto, sino como una construcción cultural basada en la *performance*.

1La Etnografía Visual es una técnica de investigación que utiliza diferentes medios de representación visual como la fotografía, el vídeo, las páginas web, etc., como formas de capturar y expresar las percepciones y realidades sociales de las personas.

La finalidad del relato *performativo* como instrumento de investigación es, tal y como reflexiona Vidiella (2005), citado por Hernández (2008)

> Hacernos repensar sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando las fronteras entre artista-obra de arte; artista-espectador y obra-espectador. La relación entre artista, sujeto y público nos anima a pensar sobre los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo particular e implicado en redes de relación (p.107).

Algunos de los aspectos más relevantes de la perspectiva *performativa* dentro de la Investigación Basada en las Artes son las que recoge Hernández (2008):

- La noción de sujeto: en este tipo de investigaciones se comunica una experiencia en la que investigador está implicado activamente, hasta el punto de que la experiencia expuesta pueda ser la del propio investigador, ya que la narración «habla a partir de uno mismo y no de uno mismo»

- La escritura *performativa*: el texto que expone las experiencias se trasforma en un recurso que recoge el testimonio y la narración del sujeto y que va complementando al uso de recursos visuales.

Esta investigación se aproxima a esta perspectiva, en el sentido de que el discurso *performativo*, al igual que numerosas obras de arte, hace visibles y, al mismo tiempo, critica comportamientos y actitudes con las que reproducimos los significados culturales que dan sentido a nuestra vida, desvelando experiencias de injusticia, prejuicios y estereotipos. Lo *performativo* es considerado como un medio para conocer, reflexionar –y modificar– el comportamiento humano, tanto de forma individual como social. Con esto, tal y como persigue la Investigación Basada en las Artes, no se pretende conseguir un análisis de datos para la formulación de unas conclusiones cerradas, sino que se pretende compartir una práctica educativa, con los aciertos, errores y aspectos a mejorar, con la finalidad de que sean las personas lectoras las que saquen sus conclusiones a partir de su contexto, vivencias, necesidades y experiencias

ENDLESS
NOW
HighLIFE

CAPÍTULO 2

EL DIBUJO COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA: PERSPECTIVAS DEL DIBUJO CONTEMPORÁNEO

Este capítulo presenta brevemente una serie de perspectivas del dibujo –en nuestra tradición occidental– que parten de los procesos creativos propios de las artes. Cabe señalar que no se plantea como un «fragmento» de Historia del Arte. Las autoras y autores que se incorporan no pretenden la exhaustividad, sino que se utilizan como acompañamiento, ejemplificación y apoyo de procesos de dibujo que pueden servir para reflexionar y transformar la práctica del medio en la escuela.

2.1 DIBUJAR NOS HACE HUMANOS

«El arte nos hace humanas». Así se titula el monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía* de diciembre de 2017, donde, en su editorial, Heike Freire (2017) defiende el papel fundamental de las artes para la construcción de la identidad y la memoria individual y colectiva. «La expresión artística es (y ha sido siempre) un fenómeno innato para la supervivencia de nuestra especie. Precede a las culturas y manifiesta esa realidad profunda y compleja que significa ser humano». (Freire y Morón Velasco, 2017, p.6).

La presencia -muchas veces invisible- del arte en nuestra vida es más fácil de comprender si consideramos un medio como el dibujo, y no otros más especializados o con más estatus, como la pintura o la escultura. Una idea que recoge Emma Dexter (2005) en su investigación sobre dibujo contemporáneo y que inicia con la frase «dibujar es ser humano». El texto incide en la presencia del dibujo en todos los ámbitos de nuestras vidas. Las personas dibujan en cualquier lugar del planeta, pudiendo ser una forma de comunicación. Desde las primeras experiencias en la escuela, el dibujo es parte de nuestra interrelación con el entorno físico, un medio para registrar la presencia humana a

FIGURA 1: Rudolf Stingel. *Untitled,* 2007. Placa de cobre, Celotex. 500x700 cm.

través de marcas, huellas o sombras que dejan constancia de nuestro paso por el mundo: los trazos inconscientes que llevamos a cabo mientras hablamos por teléfono, las pisadas en la nieve, el aliento en el cristal de la ventana, la sombra que proyectamos al caminar o un haz de luz moviéndose en la oscuridad. Nosotros dibujamos, literalmente, sobre el mundo del que formamos parte.

Elsy Lahner (2015a) incide en la ubicuidad del dibujo como la cualidad donde reside su potencial y la versatilidad. El dibujo está presente en infinitas manifestaciones humanas, desde los primeros garabatos y pictogramas hasta los grafittis en las calles, el cómic o la publicidad. En ese sentido, define el dibujo como un «medio democrático»; abierto a todo, lo que lo distingue de otras artes visuales como la pintura y la escultura.

Christian Rattemeyer (2013) define el dibujo como una actividad humana, un lenguaje de expresión compartido y hace también referencia a la ubicuidad del dibujo. En la vida diaria nos permitimos dibujar en lugares y en actividades que pasan casi desapercibidas y es, precisamente, esta presencia cotidiana la que hace que sea difícil de valorar el dibujo en el contexto de las artes. La mayoría de artistas utilizan el dibujo en algún momento, bien como una parte del proceso de su trabajo o de forma consistente y significativa y, sin embargo, pocos dibujos han sido considerados obras de referencia. Rattemeyer señala el dibujo de Robert Rauschenberg *Erased de Kooning Drawing*[1] (Dibujo de De Kooning borrado) (1953) como uno de los pocos en alcanzar un estatus similar al de «obra de arte» en los últimos 50 años y cuyo gesto principal, irónicamente, consiste en borrar los trazos gráficos que identificamos con ese medio. El dibujo es considerado como una actividad menor, como boceto preparatorio, más que como objeto artístico, tal como tendemos a pensar en las obras de otras disciplinas. Los dibujos son valorados «por su inmediatez, por las ideas que aportan en el proceso de un acto creativo, por su naturaleza incompleta y fragmentada, su intimidad y franqueza; en los dibujos buscamos verdad, no poder.» (Rattemeyer 2013, p.8)

1 El dibujo borrado de Kooning es una de las primeras obras del artista estadounidense Robert Rauschenberg. La obra fue creada en 1953 por Rauschenberg borrando un dibujo del artista holandés Willem de Kooning.

FIGURA 2 Robert Rauschenberg, *Erased de Kooning Drawing* (1953). Rastros de dibujo en papel con etiqueta y marco dorado, 64,14 x 55,25 x 1,27 cm.

Klaus Albrecht Schröder (2015) señala que, desde el Renacimiento, el dibujo ha sido considerado como la madre de todas las artes, la técnica más tradicional –fuertemente vinculada al papel como soporte y al lápiz, ceras, acuarela o tizas de colores como el medio principal- y la menos afectada por las diferentes corrientes y revoluciones estéticas. Era visto, además, como el medio más inmediato de expresión artística. Por el contrario, otras técnicas como pintura y escultura, son consideradas el resultado de una mayor planificación, reflexión y preparación.

La espontaneidad e inmediatez son cualidades que durante mucho tiempo fueron atribuidas al dibujo. El dibujo era considerado una expresión directa de la subjetividad del artista, a través de trazos gestuales o bocetos procesuales previos a la realización de una obra.

Estas dos consideraciones, la visión del dibujo como medio relegado al boceto preparatorio, y su carácter de máxima subjetividad fueron exploradas y cuestionadas desde comienzos del siglo XX. Por un lado existe una expansión del dibujo en cuanto a la invención de nuevas técnicas, como el *collage* y el *assemblage*, -Henri Matisse describía el *collage* como «dibujar con tijeras» (Jennifer Gross, 2016, p.9)- y, por otro, la expansión de soportes y técnicas, desde la hoja de papel a la pared, desde las superficies planas a las tres dimensiones, desde el dibujo estático a la animación.

FIGURA 3 Henri Matisse, (1953). *The Snail.* Gouache sobre papel, cortado y pegado sobre papel montado sobre lienzo, 286 x 287 cm

El carácter de máxima subjetividad atribuido al dibujo fue cuestionado por el arte conceptual a mediados del siglo XX, donde el proceso creativo es en sí mismo la temática de la obra. En este proceso, el dibujo deja de quedar relegado a la espontaneidad del boceto abriéndose a otras manifestaciones. Elsy Lahner (2015a) afirma que, en el siglo XX, el dibujo experimentó un significativo proceso de emancipación. El dibujo actual ha ampliado, y sigue ampliando sus límites en relación a técnicas o dimensiones. Lo que hoy se considera dibujo ha cambiado significativamente.

> Así una línea que nace mientras andamos a través de una pradera, como en el trabajo de Richard Long, *A line made by Walking* (1967), puede ser también considerado un dibujo, como la lana tensada en una habitación de Fred Sandback, los filmes de William Kentridge o una *performance* de Joan Jonas o Anne Teresa De Keersmaeker. En 1998 Karin Sander dibujó con pelos que ella tiraba uno a uno en una hoja de papel. Wim Delvoye transfería sus dibujos a tatuajes sobre la piel de personas y cerdos, Cai Guo-Quiang los hace aparecer como un fenómeno efímero a través de fuegos artificiales en el cielo. Muchas cosas pueden ser interpretadas y leídas como dibujos: una simple línea, un camino, una huella, una marca, una sombra[2]. (2015a, p.12)

Dexter (2005) señala dos perspectivas del dibujo actual. Por un lado está la perspectiva conceptual, que procede del Arte Conceptual de los años 60 del siglo XX, y que analiza lo que significa el dibujo desde un punto de vista teórico o filosófico, en el cual la línea, como marca abstracta, tiene una enorme potencia simbólica que nos remite a los orígenes primitivos del medio:

2 Esta perspectiva le lleva a reflexionar sobre los límites del dibujo, ya que podemos incurrir en categorizar demasiado bajo el epígrafe «dibujo». Como respuesta señala que, por supuesto hay límites. Por un lado estarían los límites conceptuales, que vienen dados a través del diálogo con la persona que crea. Por eso es importante hablar con los artistas y preguntarle si esa obra la considera un dibujo o no, o si somos nosotros como espectadores o comisarios los que nos los preguntamos a nosotros mismos. Por otro, desde las instituciones o colecciones estarían las restricciones y desafíos de conservación o almacenamiento, fragilidad o exposición a la luz. Elsy Lahner (2015b)

FIGURA 4 Richard Long, (1967). *A Line Made by Walking.* Fotografía, impresión de gelatina de plata sobre papel con grafito, 82,5 x 112,5 cm.

> El dibujo nos conecta con nuestros ancestros en un sentido amplio: está en todas los trazos de actividad humana desde las marcas neolíticas sobre las paredes de las cuevas a las líneas de los cables telefónicos. Todo puede ser visto como una forma de dibujo. (2005, p.6)

La otra perspectiva del dibujo tiene que ver con una elaboración cultivada que atribuye al medio las características de intimidad, informalidad, autenticidad, inmediatez, subjetividad, memoria, historia o narrativa (características largamente atribuidas al dibujo que fueron cuestionadas por el arte conceptual). El dibujo es más un sentimiento, una actitud, que hace presentes procesos narrativos y subjetivos.

Dexter describe dos trayectorias del arte contemporáneo: la post-conceptual, basada en el arte como proceso, como registro de la actividad humana y la neo-romántica como intimidad física, y destaca que es, precisamente, en el campo del dibujo donde se desarrollan las tensiones y contradicciones propias de estas dos direcciones.

El texto de Johnn Berger *To Take Paper, To Draw: a World Through Lines* (2011a) -publicado originalmente en la revista *Harper Baazar* de 1987-, podría encuadrarse dentro de una perspectiva del dibujo como sentimiento o expresión subjetiva ligada a la perspectiva neo-romántica.

Berger sugiere tres formas distintivas en que los dibujos funcionan: los que analizan y cuestionan lo visible; los que registran y comunican ideas; y los hechos de memoria. A cada uno de ellos les asigna un tiempo verbal.

El primer tipo de dibujo tiene que ver con el tiempo presente. Son los llamados «estudios», o «apuntes», notas visuales que toman los artistas para entender los problemas que suscita una imagen y plantear aspectos tales como la luz, el color, la forma, la perspectiva o la composición. «Traces left behind by the artist's gaze which is ceaselessly leaving, going out, interrogating the strangeness, the enigma of what is before his eyes –however ordinary and everyday this may be[3]» (2011a, p.180). Esta forma de dibujo narra una emigración óptica desde la propia mirada del artista hacia aquello que dibuja.

3 «Huellas dejadas por la mirada del artista que incesantemente sale, se aleja, interrogando la extrañeza, el enigma de lo que está delante de sus ojos, por ordinario y cotidiano que sea.». (La traducción es nuestra).

La segunda categoría de dibujos tiene que ver con el condicional: qué pasaría sí… En ellos la acción, el tráfico de información van en dirección opuesta; se trata de traer al papel lo que ya está en la mente, de plasmar visualmente un concepto que proviene de la imaginación. Comprende, a menudo, dibujos realizados como croquis o bocetos previos para obras pictóricas o escultóricas.

El tercer grupo, son los dibujos hechos de memoria, como una forma de coleccionar y sentir impresiones e información. Su tiempo verbal es el tiempo pasado. Los dibujos más importantes en esta categoría «están hechos para exorcizar un recuerdo que es inquietante -para sacar una imagen de la mente, de una vez por todas, y ponerla en un papel» (2011a, p.181). En este sentido los dibujos de Goya son representativos.

El texto de Berger finaliza otorgando otra dimensión temporal a aquellos dibujos que son lo suficientemente inspirados: el futuro.

> A drawing form any of the three categories, acquires another temporal dimension. The miracle begins with the basic fact that drawings, unlike paintings, are usually monochrome. Paintings with their colours, their tonalities, their extensive light and shade, compete with nature. They try to seduce the visible, to solicit the scene painted. Drawings cannot do this. They are diagrammatic, that is their virtue. Drawings are only notes on paper[4]. (2011a, p.181)

El dibujo, para Berger, es una manera de hacer presente la subjetividad del artista a través de procesos narrativos y biográficos. «El dibujo es un documento autobiográfco que da cuenta del descubrimiento de un suceso, ya sea visto, recordado o imaginado.» (Berger, 2011b, p.8)

En el texto de John Torreano *The Lion Inside* (2011) conviven las tensiones y contradicciones inherentes al dibujo, que señalaba Dexter (2005). Por un lado la intimidad física del dibujo y, por otro, su univer-

4 «Un dibujo de cualquiera de las tres categorías adquiere otra dimensión temporal. El milagro comienza con el hecho básico de que los dibujos, a diferencia de las pinturas, generalmente son monocromáticos. Las pinturas con sus colores, sus tonalidades, su amplia luz y sombra, compiten con la naturaleza. Intentan seducir lo visible, solicitar la escena pintada. Los dibujos no pueden hacer esto. Ellos son diagramáticos, esa es su virtud. Los dibujos son solo notas en papel». (La traducción es nuestra).

salidad como marca, como registro de la actividad humana que permite además conectarnos colectivamente. El cuerpo de cada persona, con todas sus características singulares, queda registrado en las marcas que hace sobre el papel o las distintas superficies. La mano de cada artista es única y propia, nuestras marcas actúan como una firma que revela nuestros yo físicos únicos y particulares pero, al mismo tiempo -poniendo como ejemplo los dibujos de las cuevas de Lascaux, realizados hace más de 15.000 años-, también reflejan nuestros parecidos, conectándonos con los otros.

Observando dibujos recientes, Torreano (2011) sitúa una de las características que podemos identificar con el arte contemporáneo: el eclecticismo. Los artistas buscan expresar su forma individual y parti-

FIGURA 5: Cuevas de Lascaux, investigaciones de Henri Breuil. Getty Images.

cular de ver el mundo. «Cada artista representa el mundo de uno» (2011 p.155). Una necesidad que pueda ser atribuida, en parte, como resistencia hacia la globalización y hacia un sentido de homogeneidad creciente que empuja hacia ideas más personales

> «Mientras más indefinidos y «democratizados» nos convertimos como miembros de culturas y comunidades globales, más intensa es nuestra necesidad de definirnos como individuos, para nutrir y mostrar nuestras propias «identidades». La gran variedad de trabajo producido hoy también sirve para ilustrar una paradoja sobre el dibujo. Si bien su naturaleza esencialista nos conecta con la universalidad de la humanidad, también puede amplificar nuestras diferencias únicas» (p.155).

2.2 EL DIBUJO COMO MEDIO PRIMARIO

La construcción de un medio es la construcción de un lenguaje propio, a partir del uso de diferentes materiales o técnicas. El dibujo es una herramienta muy útil en numerosos campos como la arquitectura, la pintura o el diseño. La mayoría de obras de arte -ya sean pintura, instalación, escultura o *performance*-, suelen tener, en algún momento del proceso, un elemento que funciona como boceto, como elemento generador de ideas. Pero no solo es específico del arte. Como hemos visto, si ampliamos la definición del dibujo también podemos considerarlo como una práctica habitual que la mayoría de las personas llevan a cabo en su día a día, solo que no lo identifican como dibujo: hacer la lista de la compra, indicar una dirección en un mapa, firmar un documento o escribir. La escritura también puede ser una forma de dibujo ya que la mayoría de formas escritas se desarrollaron a partir de secuencias pictográficas (Torreano 2011).

Catherine de Zegher (2010) define el dibujo como una práctica cinestésica de tracción - atracción, extracción, protracción- «el dibujo nace de un gesto externo que vincula los impulsos internos y los pensamientos con el otro a través del contacto de una superficie con líneas y

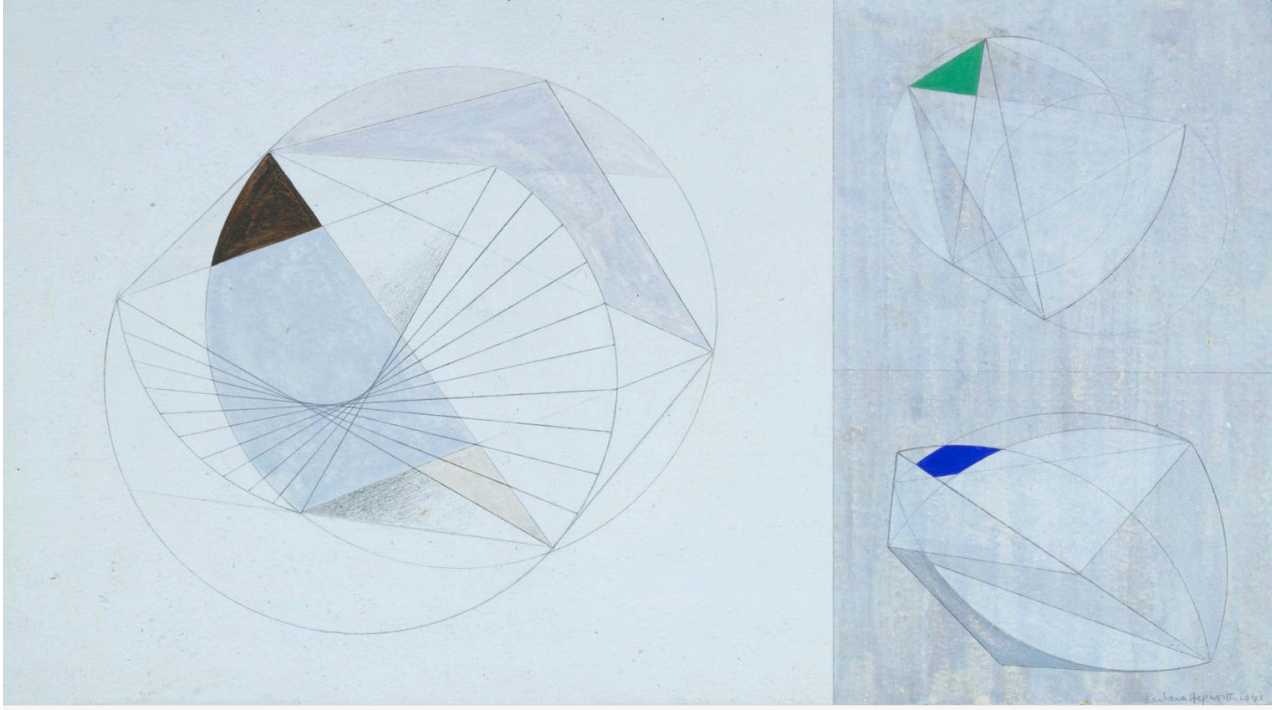


FIGURA 6: Barbara Hepworth (1941). Dibujo para *Sculpture with Colour (Forms with color)*. Gouache, pintura al óleo y grafito sobre papel, 217 x 392 mm

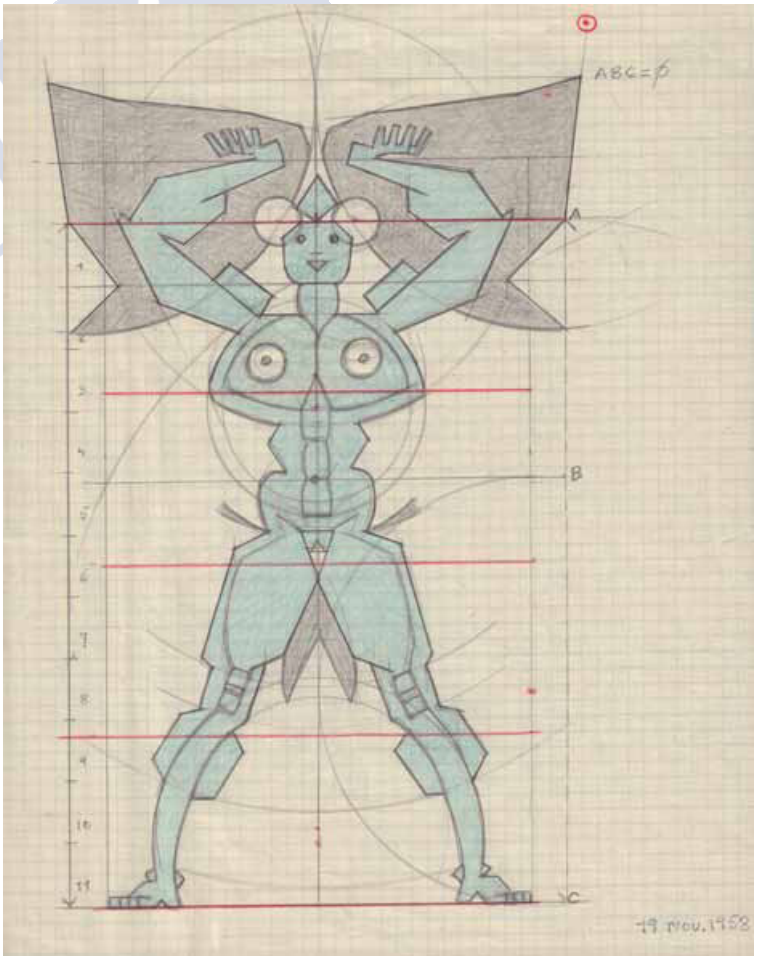


FIGURA 7: Maruja Mallo (1958). Estudio para *Viajero del Éter.* Lápices de colores sobre papel cuadriculado. 28 x 22 cm

FIGURA 8: Sonia Delaunay, (1913). Illustración para el poema de Guillaume Apollinaire, *Zones*. Técnica Mixta 32 x 50 cm.

gráficas repetidas» (2010, p.23). De acuerdo con el diccionario dibujar es «trazar en una superficie la imagen de algo», y ese acto gestual, el dibujo, es «delineación, figura o imagen ejecutada en líneas claras y oscuras que toma el nombre del material con que se hace: dibujo al carbón, dibujo a lápiz». Si lo consideramos de forma estricta, esta definición de plasmar o dar forma a algo a través de los contornos, corresponde con los principios del dibujo académico desde el Renacimiento hasta finales del siglo XIX; un sistema simbólico y filosófico que pretendía una objetividad científica. El dibujo era considerado una actividad relacionada con la imitación de la realidad, en cuanto representación precisa de los objetos visibles o como representación poética concebida por la imaginación.

Siguiendo las ideas de de Zegher, durante siglos se dio una relación de equilibrio entre la línea y la marca. La línea era el principio que regía el contorno de la figura mientras que la marca, con su forma, sombreado y escala de grises, le confería al dibujo forma, profundidad y volumen.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si la línea actuaba como un contorno ideal, la marca sugería espacialidad y otorgaba una impresión de tactilidad.

Otro aspecto significativo que señala es la división entre línea y color que ha persistido en la historia del arte. Cuando pensamos en el dibujo, normalmente no consideramos el color. Aunque línea y color pueden relacionarse en el dibujo, este sigue asociado a los materiales tradicionales como el lápiz, el grafito, la tinta, las ceras y el carboncillo. De la misma forma, desde la distribución comercial del papel en Europa después de la Edad Media, la hoja de papel –blanca- ha sido el soporte con el que se ha identificado el dibujo. Si, al igual que en la escritura, la claridad de pensamiento (lucidez y legibilidad), es el aspecto más valorado en el dibujo, este puede quedar comprometido con el color y confundir la percepción, lo que nos ha llevado a relacionar el dibujo con el trazado negro en contraste sobre un fondo blanco.

Dexter (2005) incide en el carácter primario y elemental del dibujo, en diferentes aspectos: su estatus, la simplicidad del soporte y la relación con el fondo que desarrollamos a continuación.

El carácter primario del dibujo se basa en una íntima relación entre el dibujo y el pensamiento. Por un lado, posee un estatus mítico, incluso mágico, como la primera y más inmediata forma de construir una imagen. El hecho de que su ejecución haya permanecido invariable durante miles de años nos conecta directamente con el primer ser humano que grababa en la pared de la cueva. Tradicionalmente, desde la época medieval hasta el arte moderno, el dibujo era considerado como el medio más directo que traslada con inmediatez la subjetividad (la poética) del artista. La autora señala que la práctica artística occidental ha considerado el dibujo como una parte esencial en la formación de cualquier pintor o escultor, una herramienta básica para pensar y preparar la obra y recoge la frase del artista Henry Moore sobre el dibujo «Drawing is a means of finding your way about things, and a way of experiencing, more quickly than sculpture allows, certain tryouts and attempts[5]» (2005, p.8)

5 «El dibujo es un medio de encontrar tu camino sobre las cosas, y una forma de experimentar, más rápidamente de lo que permite la escultura, ciertas pruebas e intentos». (La traducción es nuestra).

La autora incide en que el dibujo ha tenido siempre un estatus problemático dentro del mundo del arte. Por un lado ha mantenido una relación de servidumbre con respecto de la pintura y la escultura y se ha asociado con un medio preparatorio e incompleto. Sin embargo, al mismo tiempo, también es reconocido y valorado como la base de todas las prácticas y técnicas estéticas.

Julie Enkel (2015) coincide en señalar que el dibujo fue pocas veces considerado un medio por derecho propio. Más bien, era visto como un prototipo o un tipo de arte pobre, como opuesto a la pintura que, con todo su fausto y grandeza, decoraba los salones de las clases altas. Jean Fisher y Stella Santacatterina (2011) apuntan también la idea de dibujo como un pasaje para la realización de una obra «importante» de pintura, escultura o arquitectura. La obra final pertenecía a la esfera pública, los dibujos, por el contrario, pertenecían a un momento privado donde esa imagen final cobraba forma. La obra producida era el resultado de la elaboración del signo del dibujo.

Otra de las cualidades primarias del dibujo que recoge Dexter (2005), viene dada por la simplicidad del soporte sobre el que se ejecuta; el papel. El acto del dibujo entraña en sí mismo honestidad y transparencia, ya que todas las marcas permanecen, incluso los intentos de borrarlo. Esto lo diferencia de otros medios como la pintura al óleo. El óleo es un medio de acumulación y ocultación. A través de las capas de pintura podemos superponer imágenes diferentes, unas encima de otras. El dibujo, por el contrario, es improvisación y movimiento en un proceso que no tiene fin. Las convenciones de la pintura demandan que cada parte del dibujo esté cubierto con material, y la composición se organice al servicio de la totalidad para alcanzar un sentido de finalización y cierre.

La relación con el fondo es muy diferente en ambos medios. Para explicarlo recurre a una cita del historiador de arte Norman Bryson. Mientras la pintura oscurece y oculta su fondo, el fondo del dibujo actúa como una reserva, un espacio en blanco «perceptualmente presente pero conceptualmente ausente» (Dexter 2005, p.6) desde donde va emergiendo la imagen. Esta reserva funciona como una manera de alejarse del deseo de una estructura obvia, de una composición de totalidad, a la

que está sujeta la pintura. Dexter recoge las ideas de Walter Benjamin en sus ensayos *Painting, or Signs and Marks*- sobre la línea gráfica, que es tanto visual y metafísica, definida en contraste al área- y *Paining and the Graphics Arts*[6], escritos ambos en 1917, sobre la diferencia entre el dibujo y la pintura basada en el modo en que uno y otra funcionan físicamente dentro del mundo y cómo los experimentamos. Benjamin considera que las pinturas demandan ser vistas de forma vertical y los dibujos de forma plana -incluso advierte que ver los dibujos de los niños verticales entra en conflicto con su significado interior-. Esta consideración se basa en la idea de dos secciones que atraviesan la substancia mundo: la sección longitudinal de la pintura, que es representacional, contiene objetos, y la sección transversal de ciertas obras de arte gráfico, que es simbólica, contiene signos.

De acuerdo a la lógica de Benjamin para establecer la diferencia entre dibujo y pintura, la acuarela permanece firmemente entre los dos medios. En la acuarela coincide el color y la línea, donde los contornos de lápiz son visibles y el color se coloca de forma transparente. Benjamin concluye que el dibujo existe en otro nivel dentro de la psique humana – «es un lugar para los signos a través de los cuales cartografiamos el mundo físico, pero es, en sí mismo el signo preeminente de la existencia (being)» (Dexter 2005, p.6) Por lo tanto, el dibujo no puede ser considerado como una ventana al mundo, sino como un dispositivo que nos ayuda a comprender nuestro lugar dentro del universo.

6 «The graphic line marks out the area and so defines it by attaching itself to it as background. Conversely, the graphic line can exist only against this background, so that a drawing that completely cvered this background would cease to be a drawing... The graphic line confers an identity on this background. The identity of the background of a drawing is quite different from that of a white surface on which it is inscribed... The pure drawing will not alterthe meaningful graphic function of ist background by «leaving it blank» as a white ground». (En Dexter 2005, p.6)

«La línea gráfica marca el área y así la define uniéndose a ella como fondo. Por el contrario, la línea gráfica solo puede existir en este contexto, de modo que un dibujo que cubra por completo este fondo dejaría de ser un dibujo... La línea gráfica confiere una identidad en este fondo. La identidad del fondo de un dibujo es bastante diferente de la de una superficie blanca sobre la que está inscrita ... El dibujo puro no alterará la función gráfica significativa de su fondo al «dejarlo en blanco» como fondo blanco». (La traducción es nuestra).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, como señala Katherine Stout (2014), el dibujo ha tenido un papel fundamental en repensar algunos de los pilares básicos de la práctica artística, al mismo tiempo que se redefinió a sí mismo radicalmente durante el proceso. Si bien el dibujo como medio primario ya no es cuestionado, tiene entidad por si mismo y no necesita estar supeditado a la pintura o a la escultura, sigue eludiendo cualquier clasificación fija y algunos prefieren describirlo, más que como un medio, como una actividad. El dibujo coexiste dentro de la práctica artística con otras formas artísticas y es, cada vez, más visible en exposiciones en museos y galerías, siendo una herramienta extraordinariamente flexible para todos aquellos artistas que buscan desarrollar nuevos lenguajes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3 EL DIBUJO EN EL CAMPO EXPANDIDO: DIFERENTES APROXIMACIONES AL DIBUJO EN EL SIGLO XX

Este apartado presenta un recorrido por diferentes conceptualizaciones del dibujo a lo largo del siglo XX. En el conocido artículo de 1978, «Sculpture in the Expanded Field» [La escultura en el campo expandido], incluido en *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths* (1986) Rosalind Krauss describe la práctica artística de la escultura a lo largo del siglo XX -primero en las diversas corrientes de las vanguardias -futurismo, cubismo, constructivismo, dadaísmo, surrealismo, etc.- y, a partir de los años 60, en los inicios del movimiento minimalista, conceptual y land art - como un campo de experimentación que explora, amplía y cuestiona los límites, conceptuales y materiales atribuidos al medio. El arte, como campo que se expande sobre sus propios límites, genera nuevas formas de investigación de las distintas prácticas artísticas, incluyendo no solo la escultura, sino también el dibujo.

2.3.1. El dibujo como lenguaje: del gesto a la palabra, de la palabra al movimiento

El dibujo nace de un gesto. El dibujo se caracteriza por ser una actividad abierta, una línea que siempre está en continuo desarrollo y transformación: una marca, que se transforma en una línea, una línea en un contorno, un contorno en una imagen (de Zegher, 2010). Sin embargo, el gran desarrollo que experimentó el dibujo a partir del siglo XX comienza desde el lenguaje. Los artistas de principios de siglo trataron de transformar la percepción en una nomenclatura: el punto, la línea, el color, la forma, la luz, para poder entender así los procesos perceptivos y creativos. Numerosos textos artísticos, críticos o pedagógicos de esa época, desde Paul Klee, Vasily Kandinsky, Walter Benjamin o Moholy Nagy desarrollaron estas cuestiones y definieron esos conceptos. Detrás de este planteamiento, como señala de Zegher (2010), subyacía

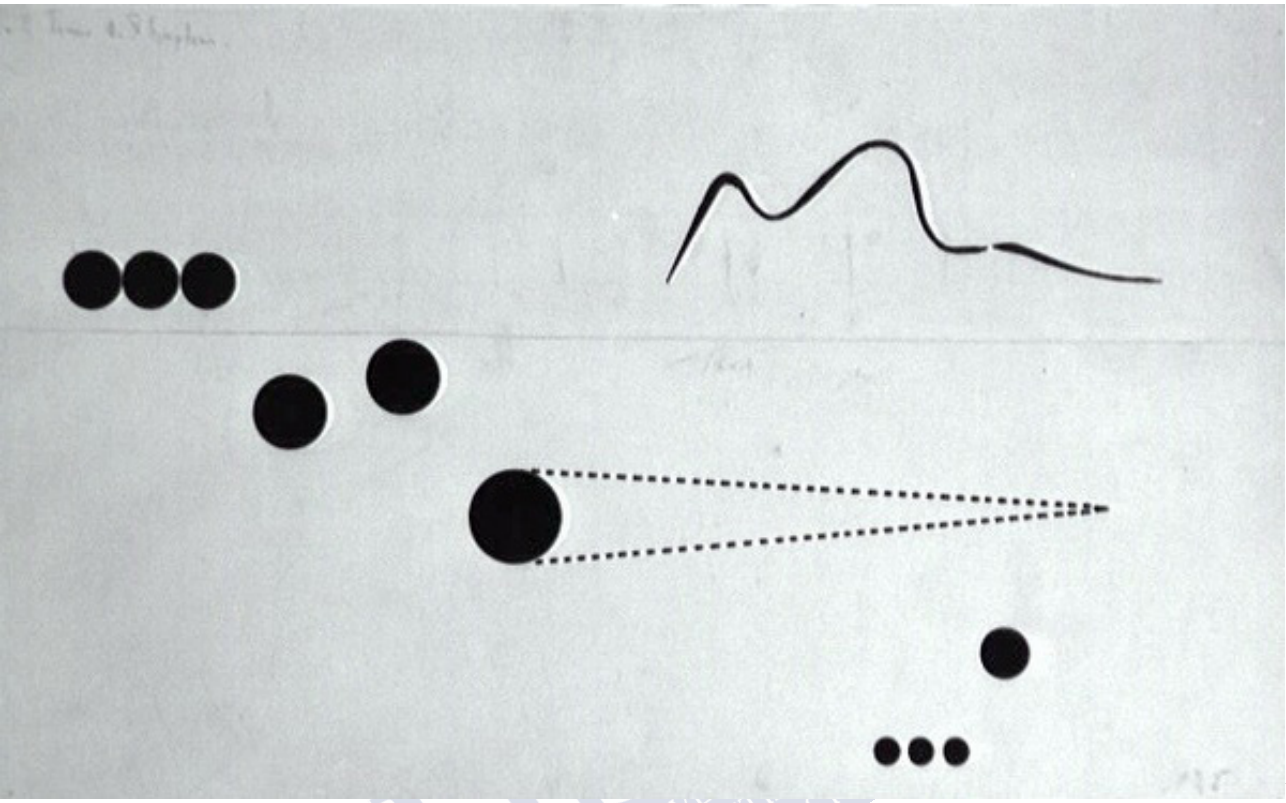


FIGURA 9: Vasily Kandinsky (1925). *II Thema der V. Symphonie.* Ilustración para el libro de Kandinsky Punkt und linie zu Fläche (1926). Lápiz y tinta sobre papel, 23x37 cm.

la creencia del poder del arte para renovar la percepción y cambiar la sociedad. Crear una obra de arte implicaba también crear el mundo.

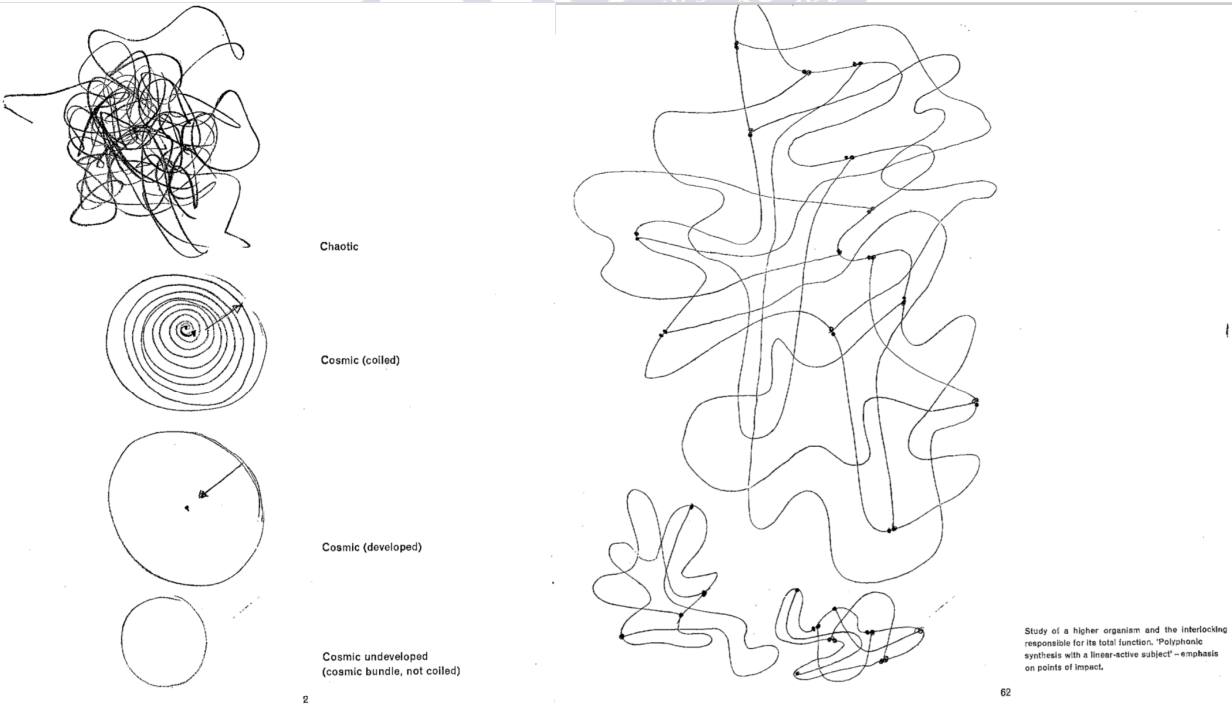
El artista moderno concebía la línea como un punto en movimiento. Tal como recoge Kandinsky en 1926 en su ensayo sobre la línea: «Es la traza que deja el punto al moverse y es por lo tanto su producto. Surge del movimiento al destruirse el re-poso total del punto. Hemos dado un saldo de lo estático a lo dinámico» (Kandinsky, 2003, p.49)

En su introducción a *Pädagogisches Skizzenbuch* (1925), Paul Klee, enuncia su percepción del dibujo como «sacar una línea a pasear», sin más objetivos que el disfrute del recorrido. «Una línea activa de paseo, moviéndose libremente, sin una meta. Una caminata

por sí misma. El agente de movilidad es un punto, cambiando su posición hacia adelante[7]» (Dexter 2005, p.7). Para Klee el dibujo es un proceso, un movimiento en continua transformación donde se localizan las complejas relaciones entre línea, lugar, espacio y las poéticas del descubrimiento. En sus libros de bocetos conecta el dibujo con los fenómenos físicos del mundo como ejemplo de movimiento linear coordinado: el fluir de la corriente sanguínea, el curso de los ríos, las cataratas, el vuelo de los pájaros o el movimiento de las mareas (Dexter, 2005).

El dibujo como movimiento también se hace visible en los objetos de Calder de esa misma década. Aunque tridimensionales, parecen contornos dibujados en el espacio. Algunos en continuo movimiento mediante elementos mecánicos o sujetos a las corrientes de aire como sus «esculturas móviles» o «dibujos espaciales». Calder describía este proceso de esbozar volúmenes en el espacio, «como si el papel de fondo de un dibujo hubiera sido cortado dejando solo las líneas»

7 Klee, Paul, The Pedagogical Sketchbook (London: Faber and Faber, 1925), 6



FIGURAS 10, 11: Paul Klee (1961). Ilustraciones del libro *The Thinking Eye*. London: Lund Humpries.

FIGURA 12: Jean (Hans) Arp (1927) *Two Heads*. Oleo y cuerda sobre lienzo. 37x27 cm.

FIGURA 13: Alexander Calder (1934). *A Universe*. Tubo de hierro pintado, alambre de acero, motor y madera con cuerda. 102,9x76,2 cm.

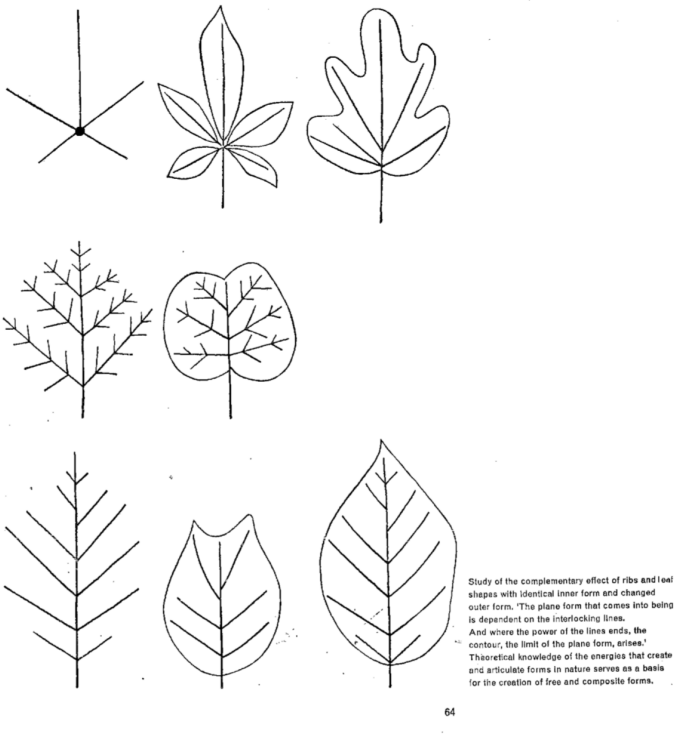


FIGURA 14 Paul Klee (1961) Ilustraciones del libro *The Thinking Eye*, London: Lund Humpries.

Museum of Modern Art (MoMA), (2017). Calder también trabajó en el grupo Abstraction-Création, al que pertenecía Mondrian, Hans Arp y Sophie Taeuber-Arp. De Hans Arp destacamos los dibujos que hacía con cuerdas que luego pegaba sobre lienzo, que evidencian el proceso de crear en una continua transformación de formas.

Visto en retrospectiva, teniendo en cuenta el proceso de expansión del dibujo en el siglo XX en cuanto a enfoques, materiales, técnicas o dimensiones, de alguna forma, todos estos intentos de construir una nomenclatura a través del lenguaje verbal, sentaron las bases para, en sucesivas décadas, explorar estos conceptos en la propia práctica, más allá de sus definiciones.

2.3.2. El dibujo como proceso: creación de formas, creación de identidades.

Fisher y Santacatterina (2011) reflexionan sobre el dibujo como proceso abierto, siempre en movimiento, partiendo del concepto de Paul Klee «creación de la forma» que asume que la forma de un objeto no es definitiva, sino una relación dinámica entre las cosas. La teoría de la creatividad de Klee, citando sus propias palabras, se podría resumir en el siguiente párrafo:

> The way to form, to be dictated by some inner o outer necessity, is more important than the goal itself, the end of the road… Form must on no account ever be considered as something to be got over with, as a result, as an end, but rather as genesis, growth, essence. Form as semblance is an evil and dangerous specter. What is good is form as movement, as action, as active form. What is bad is form as immobility, as an end, as something that has been tolerate and got rid of. What is good is form-giving. What is bad is form. Form is the end, death. Form-giving is movement, action. Form-giving is life[8] (Fisher y Santacatterina, 2011, pp. 165-166).

8 «La manera de formar, dictada por alguna necesidad interna o externa, es más importante que el objetivo en sí, el final del camino (...) La forma nunca debe ser considerada como algo que hay que superar, como resultado, como un fin, sino más bien como génesis, creci-

1939/LM 18: *Accident*. Tempera and crayon on white underpainting.
Exchange of the dimensions that govern our natural sense of up and down.

40

FIGURA 15: Paul Klee (1961). Ilustraciones del libro *The Thinking Eye*. London: Lund Humpries.

Una teoría que Sibyl Moholy-Nagy resume en la introducción a la última edición del libro cuando describe lo que sería el saber más profundo de Klee: «permanecer de pie a pesar de todas las posibilidades de caer». (Butler, 2011, p.139)

Fisher y Santacatterina (2011) también recogen las palabras del artista Henri Michaux sobre la importancia del proceso como una actividad dinámica, en movimiento.

> I was possessed by movements, on edge with these forms that came to me rhythmically. Often one rhythm ruled the page, sometimes several pages in successions, and the more numerous were the signs that appeared (one day there were close on five thousand,) the more alive they were[9] (2011, p.166).

miento, esencia. La forma como semblante es un espectro malvado y peligroso. Lo que es bueno es la forma como movimiento, como acción, como forma activa. Lo malo es la forma como inmovilidad, como fin, como algo que se ha tolerado y eliminado. Lo que está bien es dar forma. Lo que es malo es la forma. La forma es el final, la muerte. Dar forma es movimiento, acción. Dar forma es vida». (La traducción es nuestra).

En Paul Klee, *Notebooks, Volume 2: The Nature of Nature* (London: Lund Humphries, 1973): 263-269

9 «Estaba poseído por movimientos, al límite con estas formas que me llegaban rítmicamente. A menudo, un rito gobernaba la página, a veces varias páginas en suspensiones, y

FIGURA 16: Atsuko Tanaka(1968). *Round on Sand*. Fotograma de la *performance*.

El dibujo, señalan, está relacionado con la idea del poder creativo en sí mismo. Ver dibujo es, de alguna manera, comprender el proceso creativo en acción. «Uno de los misterios elusivos de la vida, algo que, cuando somos testigos, nos afecta profundamente y, sin embargo, estamos en apuros para dar cualquier razon coherente» (2011, p.166). En contraste con otras formas artísticas, como la pintura o la escultura, el dibujo tiende a parecer insubstancial, no solo por su simplicidad material, sino tambien, parece carecer de autoridad intelectual; -«demasiado inacabado, demasiado casual o demasiado oscuro y aislado para poder seguir su línea de pensamiento» (2011, p.166). El dibujo en su eterna incompletitud, como registro de las acciones del artista, puede

cuanto más numerosas eran las señales que aparecían (un día había cerca de cinco mil), más vivos estaban». (La traducción es nuestra).

Originalmente en Henri Michaux, *Untitled Passages*, ed. Catherine de Zegnher (New York: the Drawing Center, 2000).61

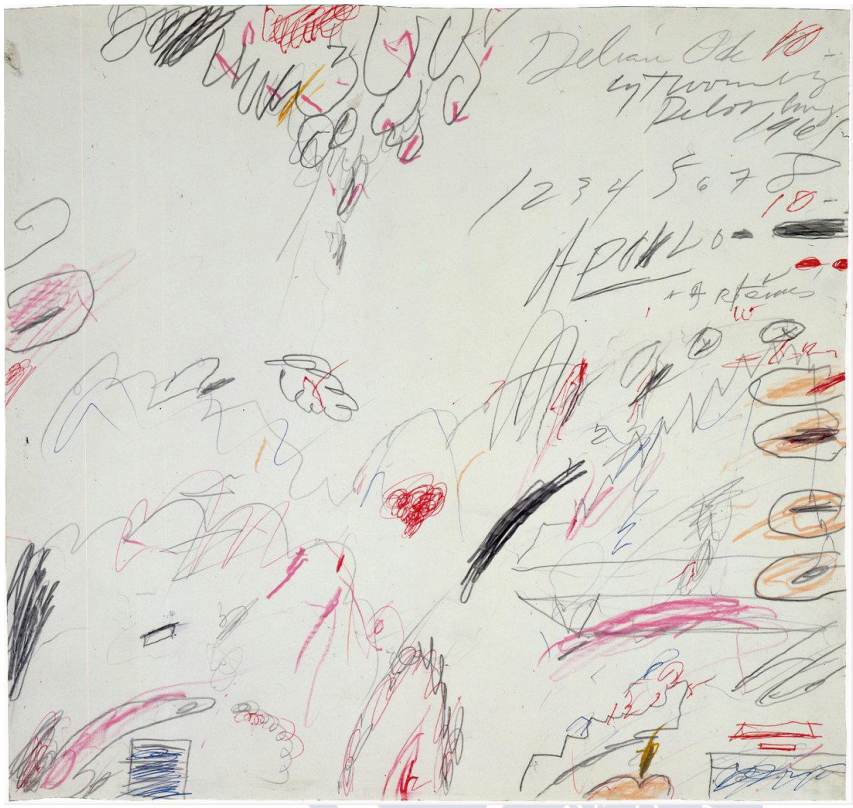
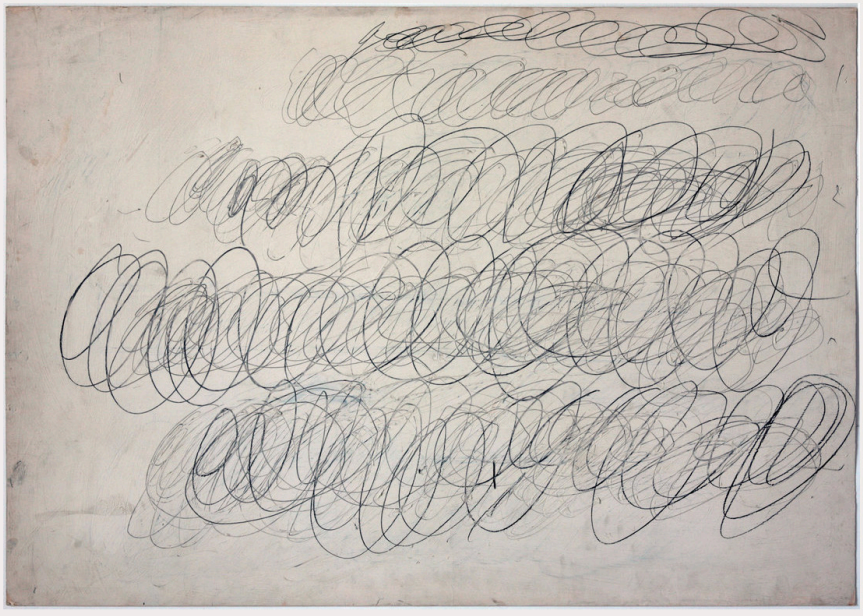


FIGURA 17: Cy Twombly (1967). *Rome*. Lápiz, ceras, tinta y lápices de colores, 70 x 100 cm.

FIGURA 18: Cy Twombly (1961). *Delian O*. Lápiz, ceras, lápices de colores y bolígrafo, 33.6 x 35.2 cm.



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ser una herramienta poderosa para la transformación personal. Como revelan las autoras, las imágenes de Klee resuenan en los textos de Gilles Deleuze cuando describe las imperceptibles relaciones de los flujos de fuerzas, que nos atrapan en los procesos continuos y transformadores de pensamiento y de uno mismo: un «convertirse en otro».

Las autoras parten de las palabras de Tristan Tzara «language is a utopia, art is a continuous procession of difference», como clave para entender el acto del dibujo. El dibujo como continua variación, queda suspendido entre gesto y pensamiento. El movimiento incesante del dibujo anula la distinción sujeto-objeto y abre el yo a la posibilidad de la otredad, en la medida en que genera una nueva percepción del mundo y al mismo tiempo reinventa el lenguaje y al propio sujeto en un instante con una profunda dimensión ética. Dibujar es explorar otras posibilidades de ser.

2.3.3. El dibujo como marca en las superficies del mundo

Jennifer Gross (2016) expone una interesante reflexión sobre la conceptualización del dibujo como marca, que surge a mediados del siglo XX. Explica cómo la convención del dibujo, asociada a la descripción y representación, fue interrumpida por la invención del *collage*, un método de trabajo que permitía incrustar «las superficies reales del mundo en el mundo de la ilusión donde eran tejidas a través de la línea y el color» (2016, p.9). En los años 40 y 50 el dibujo automático surrealista y el *collage* son empleados para expresar el subconsciente como un campo para la activación emocional y psicológica. Durante estas décadas el dibujo se amplía a una escala humana y más allá, que la autora define como «el teatro del dibujo» cuando artistas como Jackson Pollock o Cy Twonbly comienzan a operar físicamente en el plano de la imagen como un escenario (los dripping de Jason Pollock son un claro ejemplo). Una práctica que les permitía un compromiso corporal y no solo alegórico o filosófico. Se produce una transformación del dibujo desde el ojo a la mano, hacia el ojo y el cuerpo, una transmisión

corporal del dibujo que lo redefinió completamente. Esta transformación es consecuencia del deseo de muchos artistas de esa generación para unir arte y vida, es decir, de establecer un puente entre los espacios de representación reconocidos -la pared y el suelo- para proyectarse en el mundo real.

Gross (2016) explica como en la década de los 60, con la traducción al inglés de los escritos del filósofo francés Maurice Merlau-Ponty (1908-1961) sobre la fenomenología de la percepción, se generó una amplia investigación artística sobre cómo la percepción visual era influenciada por el contexto físico. Estas consideraciones llevaron a una generación de artistas que trabajaban en Nueva York, a formular prácticas artísticas (que dieron paso a los movimientos minimalista y conceptual) que exploraban la presencia del dibujo en las superficies del mundo y desafiaban la separación entre idea y experiencia. En este proceso el dibujo se transforma en una marca. La autora pone de ejemplo los dibujos realizados en la pared de Sol LeWitt, donde el dibujo es utilizado «no para imaginar un nuevo mundo sino para hacer una marca en este» (2016:10) El dibujo es un elemento físico que disipa su aspecto metafórico. Despejado de sus valores descriptivos o representativos, la línea se transforma «en un estado puro en el cual solo se describe a sí misma, un dibujo que no parece nada más que a un dibujo en sí mismo (2016:11).

En las décadas siguientes, el dibujo se libera del significado y de la interpretación. Numerosos artistas, como Roni Horn, Esther Kläs, Richard Tuttle o Jorinde Voigt exploraron estás cuestiones en sus obras. La práctica del dibujo para ellos:

> No es nunca una expresión de un modelo de una forma interior ni la idealización del mundo natural, ni una herramienta descriptiva ni una imagen «procedente de la vida». Ni es su dibujo pura invención, ni el aislamiento de una idea o emoción. Es una mediación de una experiencia física concreta en el espacio y tiempo. Esa experiencia puede venir acompañada de recursos emocionales, psicológicos o intelectuales, pero estos no son conscientemente desplegados por los artistas en el acto del dibujo. Este

tipo de dibujo desmantela la consciencia y sumerge a uno mismo en una zona de experiencia o sensación liberada desde la clausura de la representación y abierto al juego libre de posibilidades (Gross, 2016:11).

FIGURA 19: Exposición de Roni Horn, Fondation Beyeler en 2016

Else 5 (2009). Pigmento en polvo, grafito, carbón, lápiz de color y barniz sobre papel, 213.4 × 225.4 cm.

Or 7 (2013/2015). Pigmento en polvo, grafito, carbón, lápiz de color y barniz sobre papel, 278.1 × 257.8 cm.

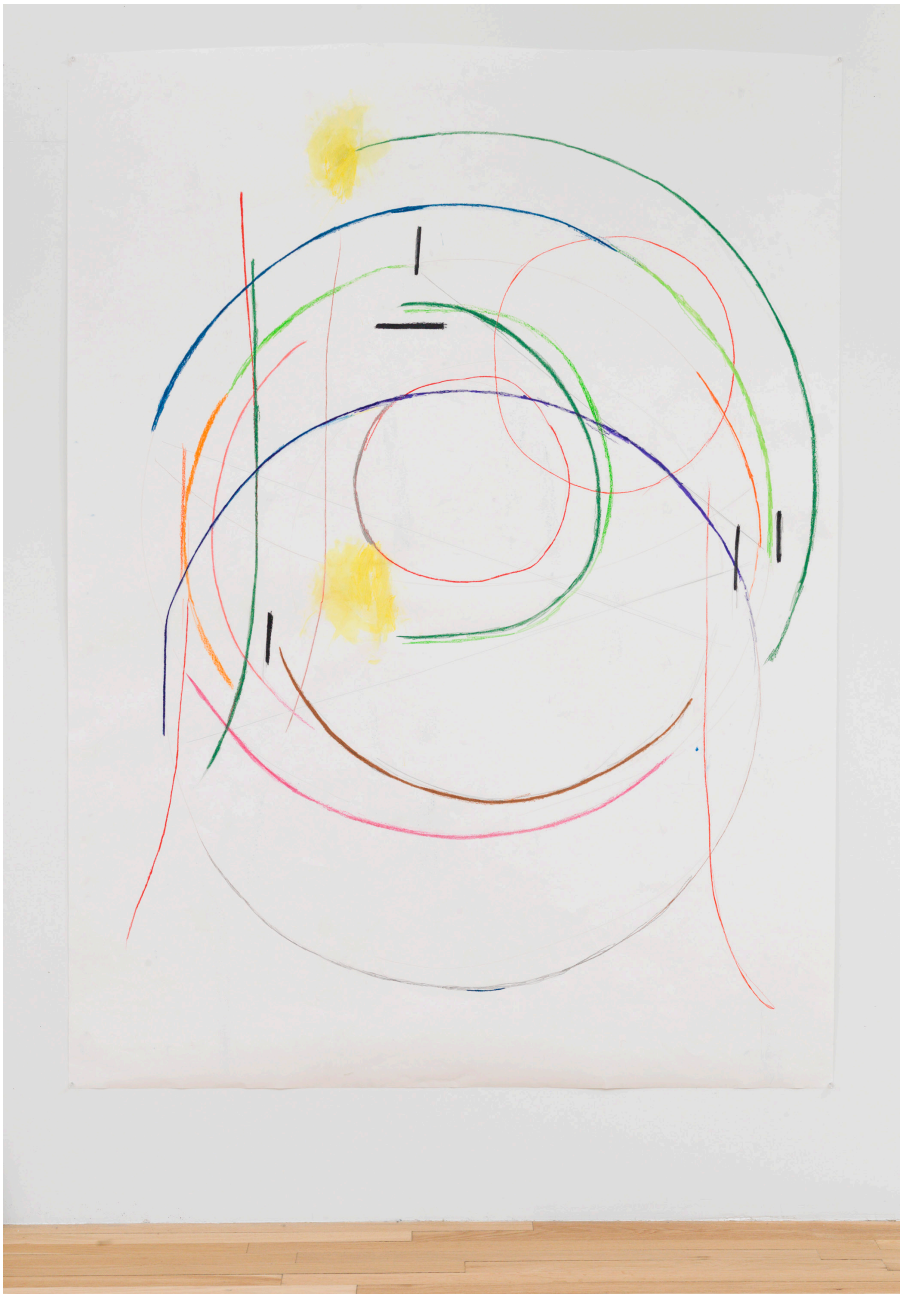


FIGURA 20: Esther Kläs (2013). *BA/SUN*. Lápices de colores sobre papel 210 x 150 cm.

FIGURA 21: *Loie Fuller bailando*. Fotografía de Samuel Joshua Beckett (ca. 1900). Impresión en gelatina de plata 10,3x13,3 cm.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3.4. El dibujo como cuerpo: danza, música, performance

Torreano (2011) afirma que si hay algo verdaderamente valioso en trasladar un pensamiento multi-dimensional o una percepción a un trozo plano de papel, es la capacidad para tomar complejas decisiones a un nivel kinestésico: «Cuando dibujamos, simultáneamente pensamos con nuestros cuerpos y nuestras manos».

Connie Butler (2011) señala que uno de los grandes discursos del siglo XX ha sido la relación entre danza y dibujo.

> If movement, as Marcel Duchamp believed, may be understood as a critique of painting and if in the twentieth century drawing often functioned as a critique of painting also, then movement and the lines of drawing are linked

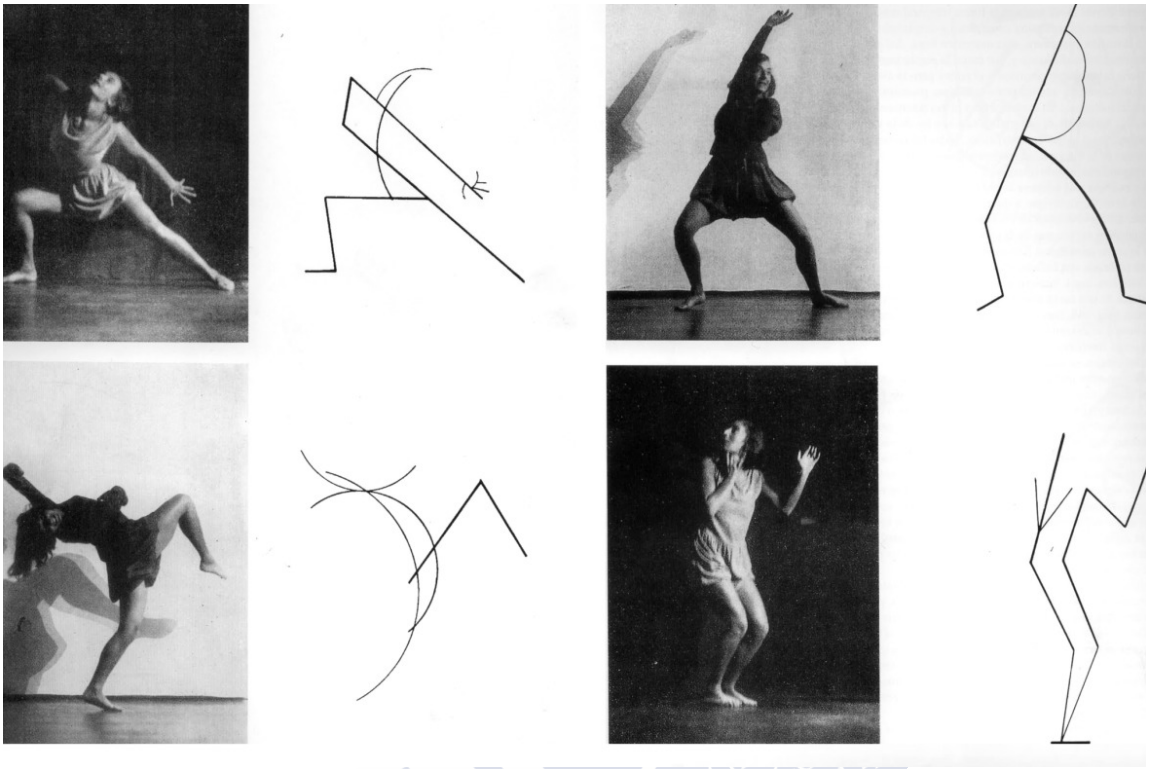


FIGURA 22: Vasily Kandinsky (1926). Hoja del artículo *Tanzkurven: Zu den Tänzen der Palucca*, (Curvas de danza: las danzas de Palucca).

> in a fundamental embrace, an ebb and flow, a confusion of meaning informed by the evanescence of real life in the space of representation[10].

A lo largo del siglo XX la línea dibujada se desplaza desde la mímesis sobre la superficie del papel, hacia el espacio en tres dimensiones y al cuerpo en movimiento. Las relaciones del dibujo y la danza en el siglo XX podrían describirse «como una danza que se mueve más allá de la imagen o el gesto legible y como un dibujo que trasciende la forma corporal o el trazo». (Butler, 2011 p.139) Fueron numerosos los

10 «Si el movimiento, como creía Marcel Duchamp, puede entenderse como una crítica de la pintura y si en el siglo XX el dibujo funcionaba a menudo como una crítica de la pintura, entonces el movimiento y las líneas de dibujo están vinculados en un abrazo fundamental, un flujo y reflujo, una confusión de significado precedida por la evanescencia de la vida real en el espacio de la representación». (La traducción es nuestra).

momentos de ruptura a lo largo del siglo XX, donde el dibujo y la danza supusieron una liberación formal y conceptual a los artistas que encontraron en esos medios menos canónicos una libertad que, difícilmente, podían encontrar en otras áreas de su producción.

Butler (2011) sitúa dos momentos principales. El primero abarca el periodo desde 1910 hasta los años 20 en Europa, asociado al Futurismo en Italia y la Bauhaus en Alemania. Señala a tres mujeres bailarinas, situadas a los márgenes de los movimientos de vanguardia, que reflejaron en su trabajo la fascinación por la velocidad y el movimiento del Futurismo[11] italiano, la preocupación por la luz y la representación casi cinemática de la forma cubista, y el deseo de la Bauhaus de integrar todas las artes. Esas mujeres eran Valentine de Saint-Point, (poeta y bailarina simbolista que escribió un manifiesto Futurista sobre el movimiento e inventó un tipo de *performance* que llamó «*metachory*» or «*beyond dance*»); Loie Fuller (que llevaba a los escenarios de París innovadoras coreografías de luz que inspiraron obras de Filippo Tommaso Marinetti y Umberto Boccioni); y Gret Palucca (que actuó en la Bauhaus y fue la musa de Kandinsky en sus exploraciones con la línea, con sus dibujos esquematizados basados en fotografías de sus danzas). Todas ellas cambiaron el curso de la danza y su relación con la producción artística. La respuesta del dibujo a la danza a principios del siglo tomó dos formas: o un intento de imitar el movimiento del cuerpo o un tipo de registro que buscaba ir más allá del papel hacia un espacio en suspensión.

La artista suiza Sophie Taeuber-Arp estudió en la Escuela de Baile de Laban, e incorporó la danza en sus investigaciones de abstracción. En su serie de dibujos Lignes géométriques et ondoyantes (1941) las líneas recuerdan los movimientos de una coreografía. Hugo Ball describió su *performance* para la exposición Dadaista de 1917:

11 El intento imitar el difuminado del cuerpo en movimiento enriquecido por la nueva velocidad de las máquinas, fue una constante en los dibujos y pinturas futuristas. En el Manifiesto Futurista (1909), Marinetti combina la maquinaria con la danza: «We must imitate with gestures the movements of motors, pay assiduous court to sttering gear, wheels, pistons, prepare the fusion of man and the machine, and thus arrive at the metallization of the Futurist dance (Butler, 2011, p.149).

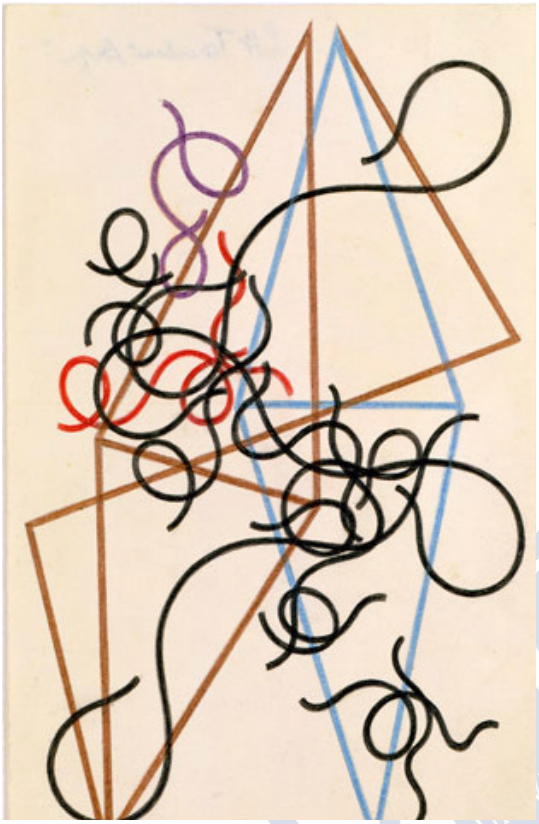


FIGURA 23: Sophie Taeuber-Arp (1941). L*ignes géométriques et ondoyantes*. Lápices de colores sobre papel, 22,2x13,9 cm.

> Abstract dances: a gong beat is enough to stimulate the dancer's body to make the most fantastic movements…The nervous system exhausts all the vibrations of the sound, and perhaps all the hidden emotion of the gong beater too, and turns them into an image… A poetic sequence of sounds was enough to make each of the individual word particles produce the strangest visible effect on the hundred-jointed body of the dancer[12]. (Museum of Modern Art (MoMA), 2017)

12 «Bailes abstractos: un golpe de gong es suficiente para estimular el cuerpo del bailarín para que haga los movimientos más fantásticos... El sistema nervioso agota todas las vibraciones del sonido, y tal vez toda la emoción oculta del golpeador del gong

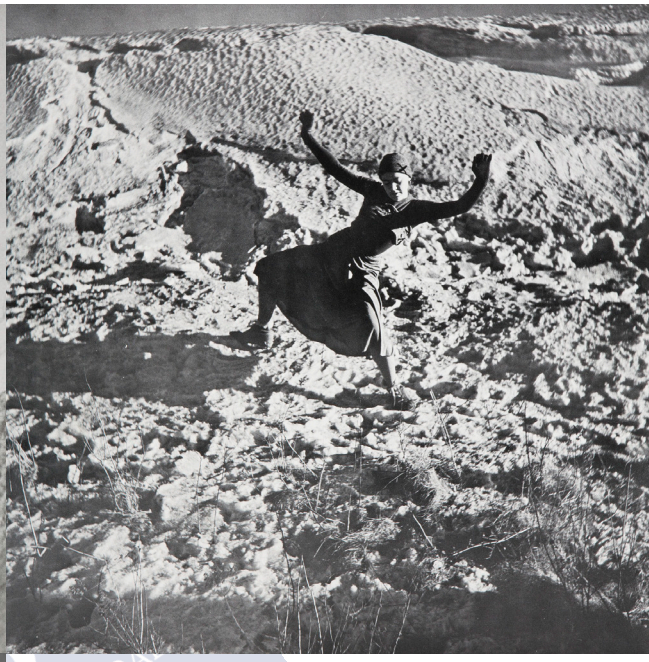
El otro momento de ruptura que señala Butler sería en los años 60, -tanto en Nueva York con el arte preformativo, como en Río de Janeiro con el movimiento Neo-Concreto- cuando cuerpo y espacio real se hibridan través de las *performances*, en un compromiso real con el contexto[13].

Para Jean Fisher y Stella Santacatterina (2011) el dibujo es una expresión del movimiento, libre de la significación y la interpretacion. Captura el ritmo pulsional de la danza, la poesía o el jazz. El acto de dibujar es un acto de abandonar nuestra conciencia hacia una zona de experimentación que nos libera de las convenciones de la representacion y se abre al juego libre. Las autoras relacionan este proceso de dessubjetivación del dibujo con el término que Catherine Clement llama «síncope», un término relacionado con la música y danza que establece una asociación emocional con el ritmo y el moviminento y puede ser experimentado como una pérdida de la razón, como una especie de éxtasis. El síncope es la pérdida del yo en otro estado de conciencia y espacio tiempo con el que comienza la percepción creativa. «Syncope is resistance, rebellion, rejection of the world and dissolution of the subject»[14] (1994, p.236), por eso la creación no es posible sin ella.

y las convierte en una imagen... Una secuencia poética de sonidos fue suficiente para que cada una de las partículas de las palabras individuales produjera el efecto visible más extraño en el cuerpo completamente articulado del bailarín». (La traducción es nuestra).

13 Estós movimientos serán detallados en el apartado siguiente sobre la historia del dibujo contemporáneo.

14 «El síncope es resistencia, rebelión, rechazo del mundo y disolución del sujeto». (La traducción es nuestra). Catherine Clément, Syncope: The Philosophy of Rapture, (Minneapolis: Minnesota Univeristy Press, 1994):236



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURAS 24-26: Françoise Sullivan (1948). *Danse das la neige*. Fotografías de Maurice Perron 39x39 cm. c. u..

2.4. UNA BREVE HISTORIA DEL DIBUJO CONTEMPORÁNEO

Como cualquier otra disciplina, el dibujo tiene su propia historia, sus convenciones y estilos que han sido defendidos, desafiados, negados o revalorizados a través del tiempo. En la actualidad es uno de los medios más presentes y expuestos en galerías e instituciones, sin embargo, el dibujo ha sido pocas veces considerado una actividad artística por derecho propio a lo largo de las historia. Al no gozar del estatus de otras disciplinas, como la pintura o la escultura, podemos delimitar más fácilmente las principales exposiciones internacionales, a lo largo del siglo XX, donde el dibujo ha sido considerado un medio en sí mismo.

En 1964, la Documenta 3 de Kassel, incluye por primera vez una sección de dibujo en la exposición *Handzichnungen* -Dibujos hechos a mano- con más de 500 obras en papel. Aunque el dibujo ya había sido mostrado en ediciones anteriores de Documenta, nunca había tenido una sección propia. Thierry Davila (2015) señala que el comisario de la sección, Werner Haftman, había considerado el dibujo como la base de la exposición, sin embargo apenas había representación de artistas de su tiempo y se centraba en artistas del periodo moderno. Hugo Daniel (2015) analiza como, pese a que la exposición afirmaba la importancia del medio dándole visibilidad, al mismo tiempo, le hizo un flaco favor al dibujo al no mostrar artistas contemporáneos.

En 1976, se inaugura la exposición *Drawing Now* en el MoMA de Nueva York comisariada por Bernice Rose. Christian Rattemeyer (2013), sintetiza el recorrido de la historia del dibujo que traza la exposición y el catálogo, desde comienzos del Renacimiento hasta mediados de 1970. Rose parte de la definición primaria de dibujo como «disegno» -un concepto procedente del artista e historiador Giorgio Vasari (1511-1574) cuyos escritos teóricos sobre el dibujo fueron publicados en 1568-, entendido como un término que abarca tanto el proceso manual del dibujo, como una actividad de ideación o invención, es decir, el acto de trazar una imagen que solo existe previamente en la imaginación. El

FIGURA 27: Fotografía de la exposición *Drawing Now: 1955–1975.* January 23–March 9, 1976. The Museum of Modern Art, Nueva York.

concepto de disegno, que se traduce tanto como dibujo o diseño, abarca más que una actividad física por parte del artista, implica también una capacidad conceptual para imaginar y dar forma a una idea. Estas dos perspectivas, habilidad técnica para ejecutar el dibujo e imaginación forman el principio dual del dibujo. El dibujo era el acto de corporalizar la idea creativa a través de la línea. Como Rose apunta en el catálogo, «Drawing was both a poetic and scientific discipline» (Rattemeyer, 2013, p.9). Estos dos modelos se han alternado durante los últimos 150 años de diferentes formas: manifestaciones figurativas -tanto como registro de fenómenos externos, como imaginarios- y diferentes modos de abstracción que se han ido introduciendo lentamente en el vocabulario del medio.

A partir del siglo XVI, surgieron numerosos manuales que establecen un conjunto de convenciones y reglas para el dibujo y ofrecían información sobre anatomía, proporción, perspectiva y geometría.

Premisas que, nosotros, en Occidente, hemos asociado al dibujo hasta finales del siglo XIX (Dexter, 2005). Como se habló anteriormente, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, -con la invención de la fotografía- el dibujo se libera de la representación y de muchas de las convenciones que habían conformado su tradición. La invención del *collage* (que incorpora fragmentos fotográficos) y del assemblage también ayudaron a redefinir y expandir el medio. Se produce un cambio de actitud hacia el dibujo y los artistas de las vanguardias abrazan la abstracción y el color e integran elementos del dibujo técnico, dibujos mecánicos y diagramáticos que redefinan la noción del mismo.

En la nota de prensa de la exposición se incidía en estos aspectos:

> As a discipline it has with few exceptions remained within parameters basically defined by the end of the seventeenth century.
>
> However, during the past twenty years a number of artists have, and with increasing intensity since the middle sixties, seriously investigated the nature of drawing, investing major energies in a fundamental reevaluation of the medium, its disciplines and uses.
>
> With this process of reevaluation and renewal, drawing has moved from one context, that of a 'minor' support medium, an adjunct to painting and sculpture, to another, that of a major and independent medium with distinctive expressive possibilities altogether its own[15] (MoMA, 1976).

Katherine Stout (2014) sitúa dos protagonistas clave en la historia del dibujo que, a comienzos del siglo XX, reimaginan la línea y la presentan como una declaración pública de unos nuevos principios que daban la espalda a la figuración tradicional:

15 «Como disciplina, con pocas excepciones, se mantuvo dentro de los parámetros definidos básicamente a fines del siglo XVII. Sin embargo, durante los últimos veinte años, varios artistas han investigado seriamente la naturaleza del dibujo, con una intensidad cada vez mayor desde mediados de los años sesenta, invirtiendo grandes energías en una reevaluación fundamental del medio, sus disciplinas y usos. Con este proceso de reevaluación y renovación, el dibujo se ha movido de un contexto, desde un medio de soporte «menor», un complemento de la pintura y la escultura, a otro, el de un medio mayor e independiente con posibilidades expresivas distintivas totalmente diferentes». (La traducción es nuestra).

FIGURA 28: Aleksandr Rodchenko. (c. 1920). *Sin título*. Lápiz sobre papel de color, 31,1x 21 cm.

Por un lado estaría la línea de Paul Klee en el famoso texto que escribió en 1921 mientras estaba enseñando en la Escuela Bauhaus en Weimar, Alemania, donde expresaba el placer de liberar a la línea de un propósito descriptivo o figurativo: «De punto a línea... la línea aparece. La línea más cargada es la más auténtica porque es la más activa. En todos estos ejemplos, el principio y la línea activa se desarrollan libremente. Sale a pasear, por así decir, sin rumbo, por el placer del propio paseo». (Stout, 2014, p.18)

El otro protagonista sería Alexander Rodchenko que, ese mismo año en Moscú, escribió un manifiesto con una mayor carga política que tituló *La Línea*, motivado por la turbulencias y anarquía que sucedieron a la Revolución Rusa. «Con el reconocimiento de la LINEA como el único elemento que puede ser usado para la construcción y creación, color, faktura y estilo como fines en sí mismos fueron abandonados». (Stout, 2014, p.18)

Stout (2014) lleva a cabo una comparativa entre ambas líneas. Mientras la línea de Rodchenko -que Junto con Naum Gabo y Vladimir Tatlin, habían renunciado al valor descriptivo de la línea en su «*Realistic Manifesto*» de 1920-, es una línea decidida y geométrica que propone una nueva era constructivista y utilitaria, la línea de Klee contrasta por ser una línea más gestual y vacilante, determinada por la subjetividad y la mano del creador.

En el periodo que siguió a la Segunda Guerra Mundial, desde mediados de los años 40 hasta mediados de los años 70, las artes visuales sufrieron una enorme transformación con movimientos como el Expresionismo Abstracto, el Arte Minimalista o el Conceptual en Estados Unidos, el Neo-Concreto en Brasil, Otra Figuracion en Argentina, el arte Povera en Italia o el Gutai en Japón. En todos ellos, el dibujo fue fundamental para repensar y redefinir algunos de los principios básicos de la práctica artística. Liberada la línea de la representación, el dibujo se convierte en un medio de experimentación, que deja de esconderse en el estudio para ser cada vez más visible en museos y galerías. Su excepcional flexibilidad y heterogeneidad lo hacen apto para el desarrollo de nuevos lenguajes

Numerosos autores señalan que el carácter heterogéneo del dibujo lo hace difícil clasificar como medio. Rosalind Krauss en su texto *La escultura en el campo expandido* (1978) examina cómo el arte de la época comienza a repensar y explorar los límites y materiales que hacen un medio especifico. Krauss habla de la «condición post-medio» que adoptaron las diferentes prácticas artísticas a partir del despertar del arte conceptual, a finales de los años 60 y principios de los años 70. Stout (2014) recurre también a los textos de Anna Lovatta quien, al igual que Krauss, localiza la desaparición de la especificidad del medio al final de los 60, cuando el arte conceptual cuestiona la materialidad del arte, incorporando nuevas formas de expresión como la *performance* o la instalación y materiales que rompían con las tradiciones y convenciones artísticas. Lovatta especifica, además, que fue en este mismo momento en el cual los límites convencionales de los distintos medios son cuestionados y transgredidos, en especial la pintura y la escultura, cuando resurge el interés por la práctica del dibujo.

Stout (2014) señala que quizás no fuera casualidad que el resurgir del dibujo coincidiera en el momento en el que el purismo del arte moderno, defendido por el crítico Clement Greenberg, estaba llegando a un callejón sin salida. Las teorías de Greenberg defendían la exploración de un medio específico: el objetivo de cada disciplina (dibujo, escultura o pintura) era conocer los límites y cualidades inherentes de cada medio y explorarlos en profundidad dentro de esos límites. El dibujo ofrecía nuevas posibilidades para la experimentación gracias a su relación con formas de baja cultura reproducidas en serie como los cómics, la publicidad o el arte gráfico y también por su uso en campos técnicos como la arquitectura o las matemáticas. (Thierry Davila, 2015)

Susan Sontag en sus textos *Contra la interpretación* y *Una cultura y una nueva sensibilidad*, publicados a principios de los 60, refleja el sentir de la época, donde el arte empieza a verse como una extensión de la vida. Los artistas tratan de expandir el arte a otros ámbitos, motivados por un deseo de entrar en el mundo, y no desarrollar su obra en un ámbito separado. Sobre esta nueva sensibilidad, que quiere romper con el aislamiento del arte y hacerlo extensible a la vida y viceversa Sontag escribe:

> Esta nueva sensibilidad está arraigada, como es lógico, en nuestra experiencia, en experiencias que son nuevas en la historia de la humanidad; en la extrema movilidad social y física; en la exhuberancia de la escena humana (individuos y comodidades materiales se multiplican a un ritmo vertiginoso); en el acceso a nuevas sensaciones, como la velocidad (velocidad física, como el viaje en avión; velocidad de imágenes, como el cine); y en la perspectiva pancultural de las artes, posible gracias a la reproducción en masa de objetos de arte. (Sontag,1996, p.380)

Si el arte moderno (identificado en Europa con las vanguardias históricas que surgen a partir del impresionismo a finales del XIX) podía ser visto como una serie de rupturas con la tradición que desplazan y sustituyen las aportaciones predecesoras, supone un comienzo desde cero, por el contrario, los artistas, a partir de los años 60, abrazan nuevas formas de expresión a través de un entrecruzamiento de lenguajes artísticos previos, estilos y formatos. En ese contexto, como señala Stout (2014), resulta atractivo que el dibujo se sitúe en los márgenes de los movimientos y tendencias dominantes y cita al artista Michael Craig-Martin que explica que si el dibujo empieza a tener gran aceptación entre los artistas de esa época es gracias a los lazos que mantiene con el pasado.

> The qualities we have come to value in art in the Twentieth Century have always been present in art, but usually in the past have been characterised by only modes and «secondary work»; that is drawing. These characteristics include spontaneity, experimentation, directness, simplicity, abbreviation, expressiveness, immediacy, personal vision, technical diversity, modesty of means, rawness, fragmentation, discontinuity, unfinishedness and open endedness. These have always been the characteristics of drawing[16]. (Stout, 2014, p.10)

16 «Las cualidades que hemos llegado a valorar en el arte en el siglo XX siempre han estado presentes en el arte pero, por lo general, en el pasado se han caracterizado por modos únicos y «trabajo secundario «; eso es dibujo. Estas características incluyen espontaneidad, experimentación, franqueza, simplicidad, abreviación, expresividad, inmediatez, visión personal, diversidad técnica, modestia de medios, crudeza, fragmentación, discontinuidad, inacabado y apertura. Estas siempre han sido las características del dibujo». (La traducción es nuestra)..

FIGURA 29: Marcel Duchamp (1919, réplica 1930). *L.H.O.O.Q (La Mona Lisa)*. Grafito sobre fotograbado sobre tarjeta. 61,5x49,5 cm.

Es así como el dibujo, liberado de su condición de representación y al margen del estatus de las obras pictóricas y escultóricas, lleva a cabo algunos de los momentos más transgresores del siglo XX. Aquí la autora pone como ejemplos el dibujo del bigote y la perilla, realizado por Marcel Duchamp sobre una reproducción de la Mona Lisa de Leonardo da Vinci que titula *L.H.O.O.Q* (1919) como desafío a la supremacía de la pintura al óleo de los Grandes Maestros, el ya mencionado dibujo de Rauschenberg, borrando una obra del artista de Kooning y enmarcándolo como su propia obra de arte, o la marca que realiza Richard Long sobre la hierba al caminar en 1967 y titulada *A Line Made by Walking* (figura 4), que lleva al arte fuera del estudio y de las instituciones e incide en el movimiento del cuerpo como herramienta.

A partir de los años 60 el dibujo cuestiona y explora el conjunto de convenciones asociadas al medio y se expande más allá de la categoría del dibujo. En Estados Unidos, artistas como Frank Stella, Donald Judd, Carl Andre o Robert Morris, influidos por algunas ideas del constructivismo ruso, crean otro marco teórico y práctico para crear un nuevo arte no figurativo que daría paso a movimientos como el arte conceptual, el

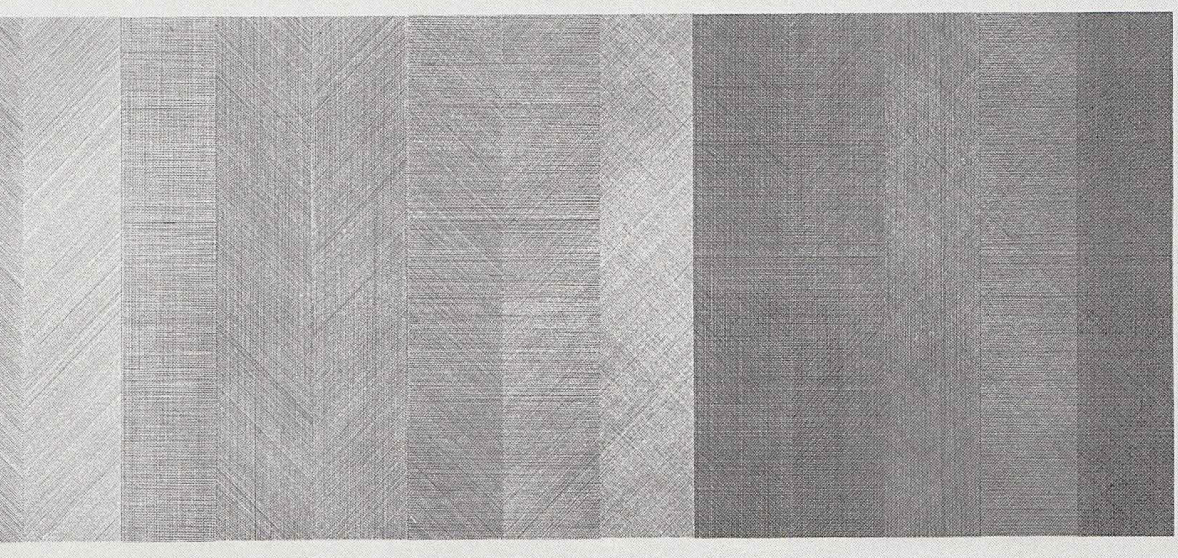


FIGURA 30: Sol Lewitt (1970). *Wall Drawing #47 (Dibujo mural n.º 47)*. Lápiz y barniz, 500 x 1580 cm. Dibujo mural realizado a lápiz negro sobre pared con preparación al látex y barniz al agua. Muro dividido en quince tramos verticales iguales, dibujado con líneas en las cuatro direcciones y en todas sus combinaciones.

minimalismo y el arte pop. En este marco, las nuevas investigaciones minimalistas incluían eliminar la evidencia de la mano del artista. Stout (2014) pone de ejemplo la obra que Donald Judd realiza para la exposición de dibujo *Working Drawings* (1966), donde entrega la factura del proveedor del material necesario para construir una obra, declarando que no hacía dibujos. Los dibujos de Sol Lewitt en sus Wall Papers, que inicia en 1968, seguían siendo hechos a mano, pero eran otros los que los llevaban a cabo a partir de sus instrucciones escritas. Otras artistas como Agnes Martin o Nasreen Mohamedi, crearon obras minimalistas que, sin embargo, continuaban manteniendo el gesto, la línea autográfica de sus autores y que podría denominarse «minimalismo hecho a mano».

En Nueva York, las innovaciones de estos artistas sobre el dibujo empiezan a ser primero expuestas en galerías comerciales. En 1966

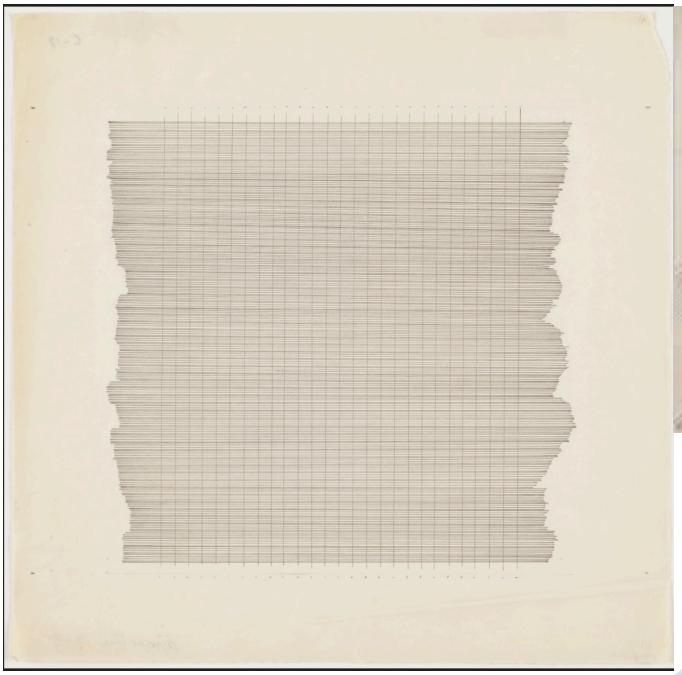


FIGURA 31: Agnes Martin (1960). *Sin título*. Tinta sobre papel, 30.2 x 30.6 cm.

FIGURA 32: Nasreen Mohamedi (c.1975). Sin título. Tinta y grafito sobre cartulina, 50,8x71,1 cm.

Mel Bocher comisarió la exposición *Working Drawings*[17] *and Other Visible Things on Paper Not Necessarily Meant to be Viewed as Art*, que muchos críticos consideran el inicio del arte conceptual. El arte conceptual es un movimiento artístico en el que el proceso creativo en sí mismo es el tema de la obra, eliminando la diferencia entre idea, proceso y obra terminada, que no tiene por que ser un objeto material. Bocher contactó con los artistas y expuso dibujos de artistas y otros creativos: un compositor, un arquitecto, un biólogo un matemático, un coreógrafo y un ingeniero que abarcaban desde fotocopias, anotaciones ilegibles, o las facturas de Donald Judd con el presupuesto de los materiales para fabricar una obra. Como señala Thierry Davila (2015), para Bocher, la práctica artística consistía en alejarse de lo que comúnmente se había asociado como arte. En ese sentido, el arte gráfico, en la época

17 Bochner define así el concepto de «Working Drawing» (dibujo de trabajo): «Al contrario que un boceto, que es una referencia proyectada para una forma visual final, un «dibujo de trabajo» es el lugar de las especulaciones privadas, una instantánea de la mente trabajando. No hecho para exhibirse publicamente y, a menudo, indescibrable, existe más abajode los mínimos requisitos de una «obra de arte».» Bochner (2015, p. 87)

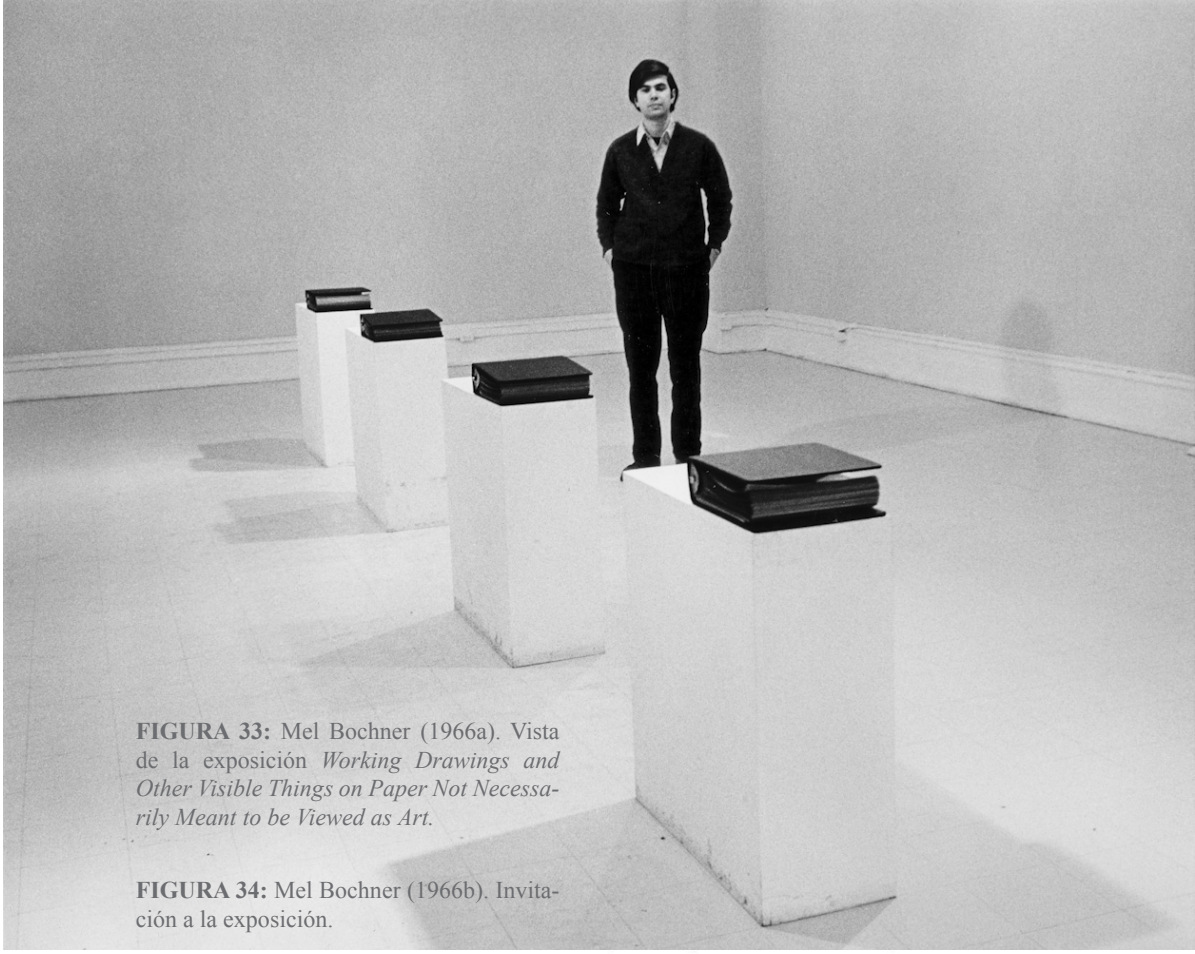
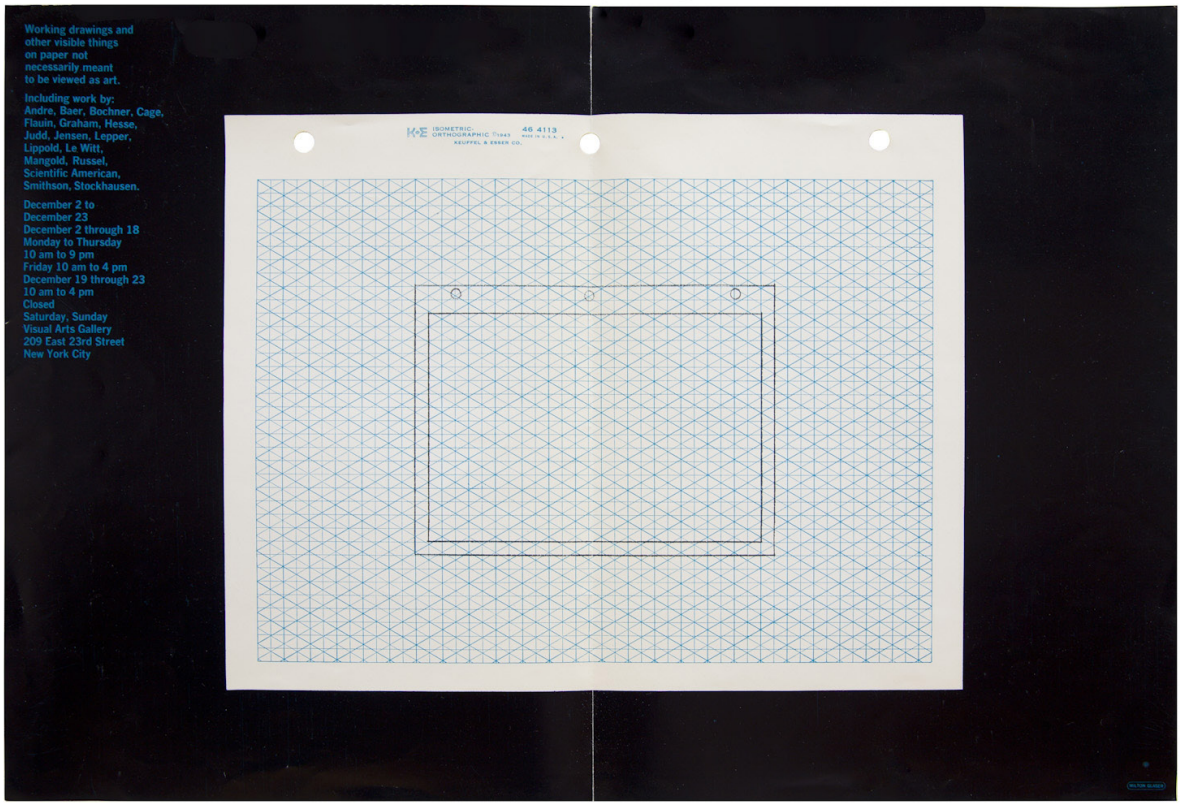


FIGURA 33: Mel Bochner (1966a). Vista de la exposición *Working Drawings and Other Visible Things on Paper Not Necessarily Meant to be Viewed as Art.*

FIGURA 34: Mel Bochner (1966b). Invitación a la exposición.



de la reproducción técnica surgía en lugares inesperados y de formas curiosas.

Para Dexter (2005) el interés en el proceso e incompletitud de la práctica artística durante los años 60 permitió al dibujo explorar la relación entre el cuerpo y el mundo real con movimientos como el Body Art o el Arte *Performativo*, donde el dibujo se convierte en el resultado final de ese proceso o acción. Otro importante movimiento que surge a finales de los años 60 y remite, invariablemente al dibujo es el Land Art. Land Art implica una forma artística que es creada en la naturaleza, utilizando materiales como tierra, rocas, agua, materiales orgánicos, -como ramas y hojas-, etc. La obra de Richard Long, ya mencionada, y otras de la época, revelan la superficie de la tierra como un campo de trabajo artístico que puede ser marcado por un cuerpo como instrumento de dibujo que deja una marca sobre el paisaje.

En ese sentido algunos planteamientos del Land Art, en cuanto relación de poder con la naturaleza han sido cuestionados. Desde una perspectiva feminista, la relación entre arte y naturaleza no se basa en colonizar un espacio natural sino en conectarse espiritualmente y físicamente con él. La obra de Ana Mendieta (1948-1985) incluye temas autobiográficos basados en la violencia, la vida, la muerte, la identidad o la pertenencia. Sus *performances Rastros Corporales* (1982) registran las marcas realizadas con sus manos y antebrazos al deslizarse sobre un gran papel blanco situado en la pared.

Cornelia Butler (2011) expone como desde la década de los 60 hasta los 80 el arte se expande desde lo que Brian O'Doherty en 1976 denominó el «cubo blanco» –el supuesto espacio neutral de la galería- hacia un compromiso con el contexto y, en consecuencia, de su fusión con el propio objeto. Se produce una extensión del plano de la pintura hacia el espacio y hacia la experiencia. La incursión del espacio real, el espacio del espectador, en el perímetro físico de la escultura da lugar a la noción de instalación y de *performance* que fusiona también el movimiento y el cuerpo. La exploración del dibujo o la línea con el espacio arquitectónico será una preocupación recurrente, tal como podemos observar en numerosos artistas desde mediados de los 60 como Richard Serra, Eva Hesse o Fred Sandack. Las primeras obras experimentales de Serra con

FIGURA 35: Ana Mendieta (1982). *Rastros Corporales*. Fotograma de la *performance* en el Franklin Furnace, Nueva York.

plomo fundido desbaratan las convenciones, tanto de escultura como de dibujo. Él mismo comenta: "forming with moulds in molten lead and cutting were other modes of drawing contained in the sculpture[18]».

El dibujo, en Eva Hesse, tuvo un importante papel como catalizador, que usaba como una herramienta contante para reimaginar su personal lenguaje escultórico (Stout, 2014). Las instalaciones de cuerda de Fred Sandback son tanto dibujos en el espacio como construcciones hechas con líneas. Gego, usaba la línea para dibujar con o sin papel -su práctica culminó en la obra *Reticulárea* (1969), una instalación específica con lineas de alambre entrecruzadas en el espacio-. Otros artistas cuyas investigaciones sobre la línea desembocan en propuestas *performativas* son Anthony McCall y Tom Marione. La obra de McCall, *Five Minutes Drawing* (1974), es una línea dibujada en diagonal sobre seis hojas de papel. El artista, situado enfrente de la pared traza una línea de las dimensiones de su cuerpo con una cuerda, adaptando una herra-

18 «Formar con moldes en plomo fundido y cortarlos eran otras formas de dibujo contenidas en la escultura». (La traducción es nuestra).

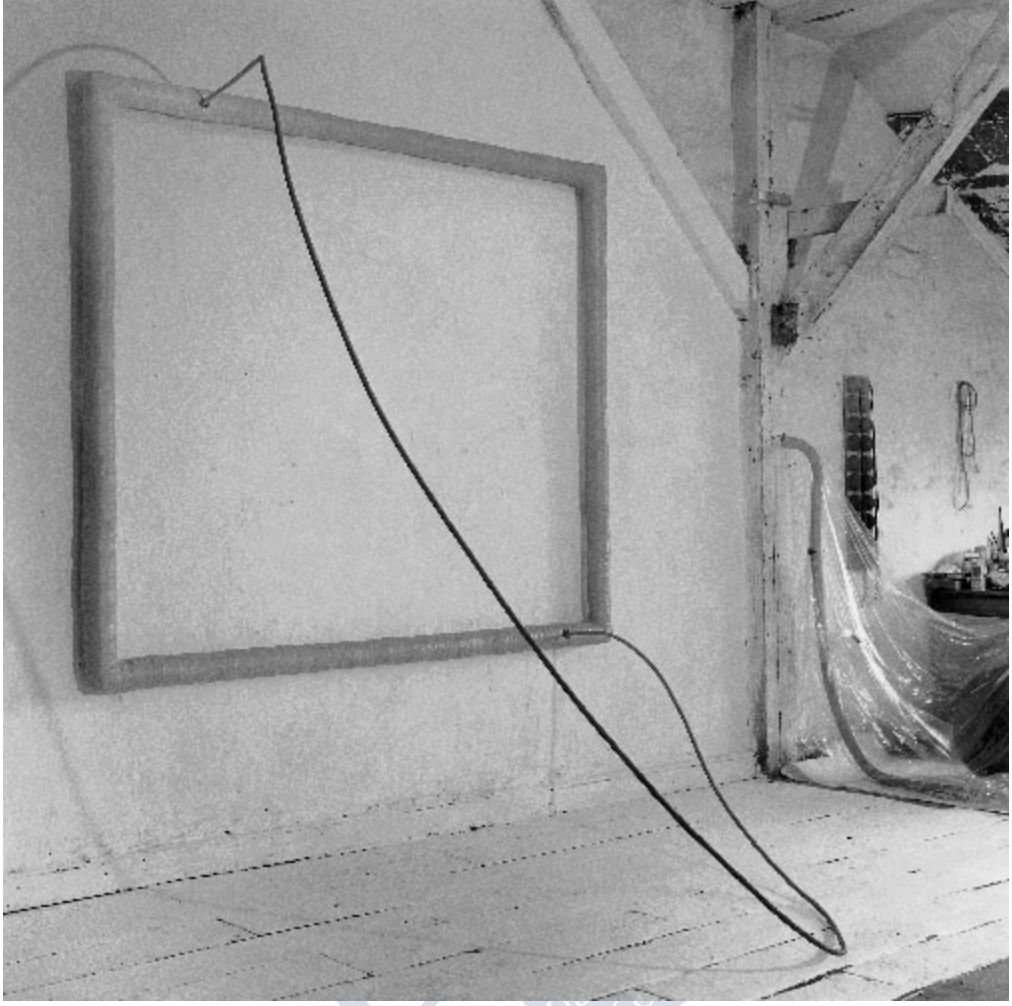


FIGURA 36: Eva Hesse (1966). *Hang Up.* Acrílico sobre tela sobre madera, acrílico sobre cordón sobre tubo de acero, 182,9x213,4x198,1 cm.

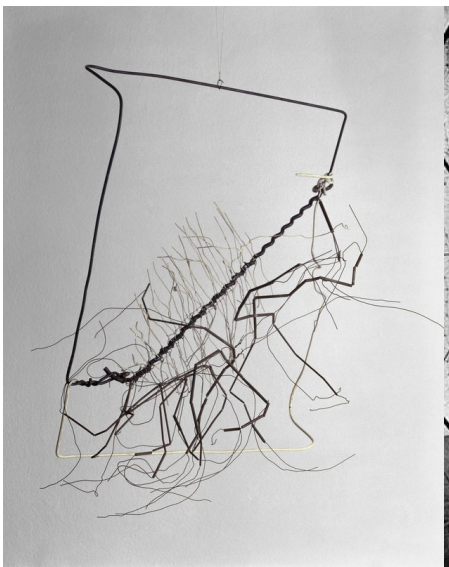
mienta simple de arquitectura. Su trabajo más conocido, *Line Describing a Cone* (1973) es una investigación fílmica que repiensa el dibujo dentro del espacio real, al sumergir al espectador en un espacio formado por un haz de luz proyectada girando en la sala. Marioni realizó un grupo de trabajos usando la escala y límites de su propio cuerpo. En *One Second Sculpture* (1969) se fotografió a sí mismo arrojando una cinta de medir de metal al aire y registrando su recorrido: una curva cuando dejaba sus manos, un arco en el aire y otra vez una línea recta cuando caía al suelo.

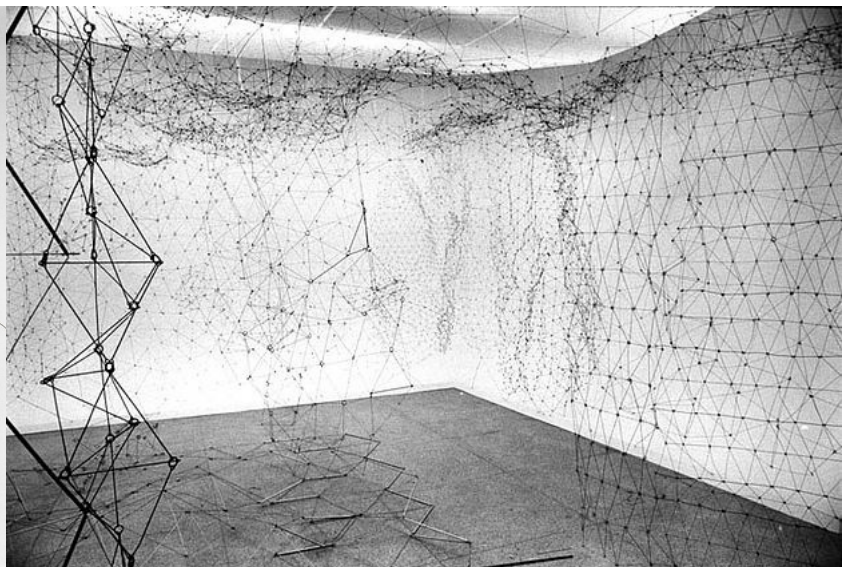
FIGURA 37: Fred Sandback (1967). *Sin título*. Cordón de rayón elástico pintado y abrazaderas de manga metálica, 175,2x426,7x60,9 cm.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 38: Gego (1985). *Drawing without Paper* 85/19. Acero inoxidable y cobre.

FIGURA 39: Gego (1985). *Drawing without Pape*r 85/19. Acero inoxidable y cobre.





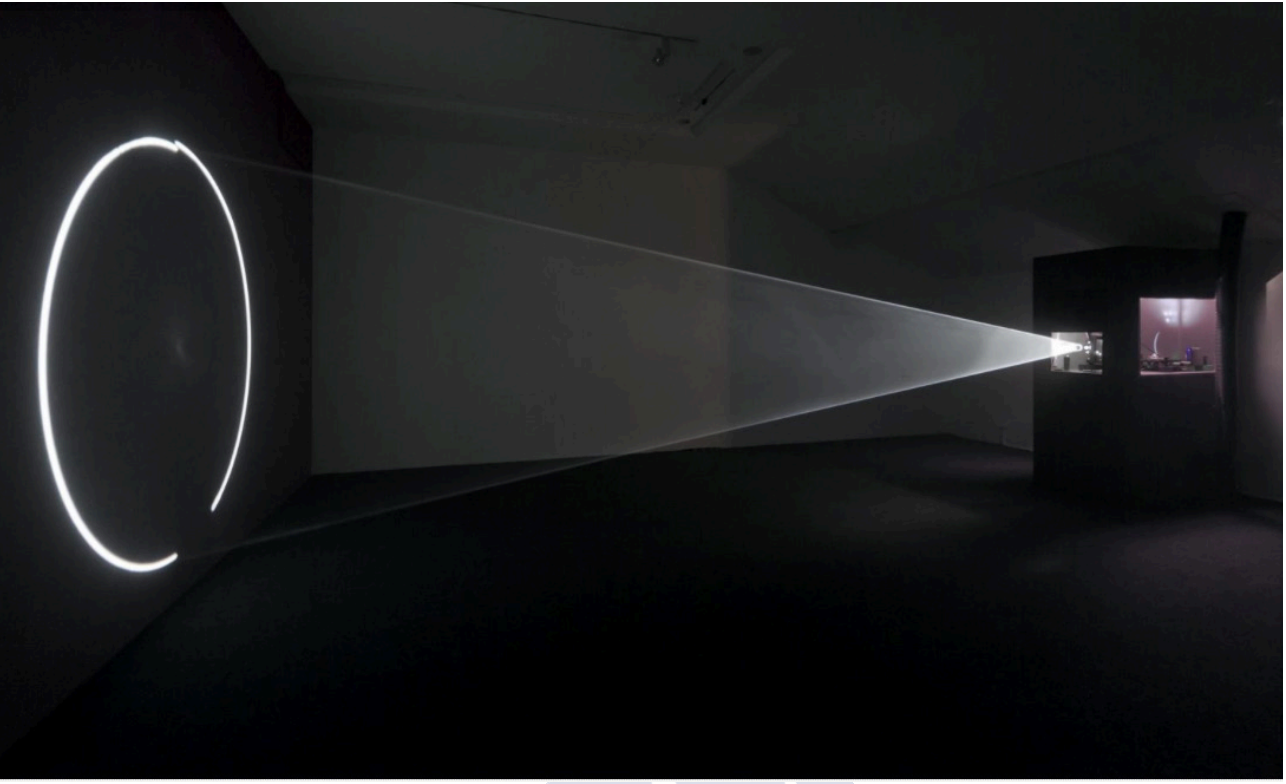


FIGURA 40: Anthony McCall (1974/2007). *Five Minute Drawing.* Fotograma de la *performance*, Musée de Rochechouart, 2007. *Performance* original en el Art Meeting Place, 1974

FIGURA 41: Anthony McCall (1973/2007). *Line Describing a Cone.* Film, 16mm, proyección, 30'. Dimensiones 300x400 cm.

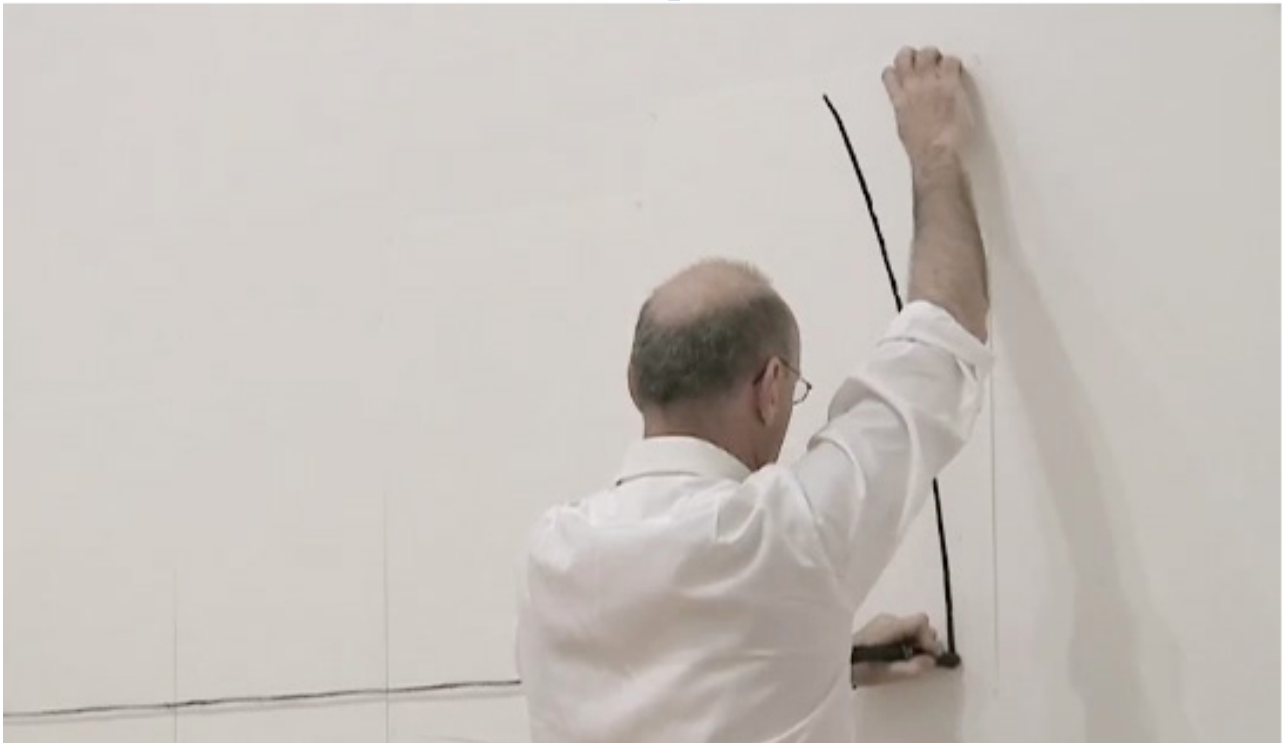


FIGURA 42: La Monte Young (1960). *Composition 1960 #10 (to Bob Morris)*. Vista de la *performance* en Septiembre de 1962 en el Fluxus Internationale Festpiele Neuester Musik.

Entre otros proyectos sobre el dibujo, el espacio y el cuerpo Butler menciona también los proyectos sobre la línea del grupo Fluxus. La Monte Young, miembro del grupo Fluxus, creó numerosas composiciones a modo de instrucciones impresas que recogió en un pequeño libro. Una de ellas, *Commpoisitons #61* que rezaba «*Draw a Stright Line and Follow it*» fue realizada por Nam June Paik, en el primer festival de Fluxus en Wiesbaden en 1962, sumergiendo su cabeza en pintura y luego arrastrando su cuerpo sobre el suelo parar dejar detrás de él un línea pintada directamente sobre el suelo como soporte.

En Río de Janeiro, Lygia Clark, cofundadora del grupo Neo-Concreto, realizaba una serie de trabajos emblemáticos que marcan la transición de la pintura a la escultura, al movimiento y al cuerpo. En *Caminhando* (1963) Clark corta una banda de Möbius en líneas cada vez más finas, en un proceso registrado en una serie de fotografías. Lygia Clark formuló la idea de lo que llamo la «línea orgánica», una línea que reivindica un estatus intermedio que va desde las dos dimensiones a las tres. En su experimentación con el papel, como en la serie *Bichos* (1060-1963), la línea se convierte en un corte, que se transforma

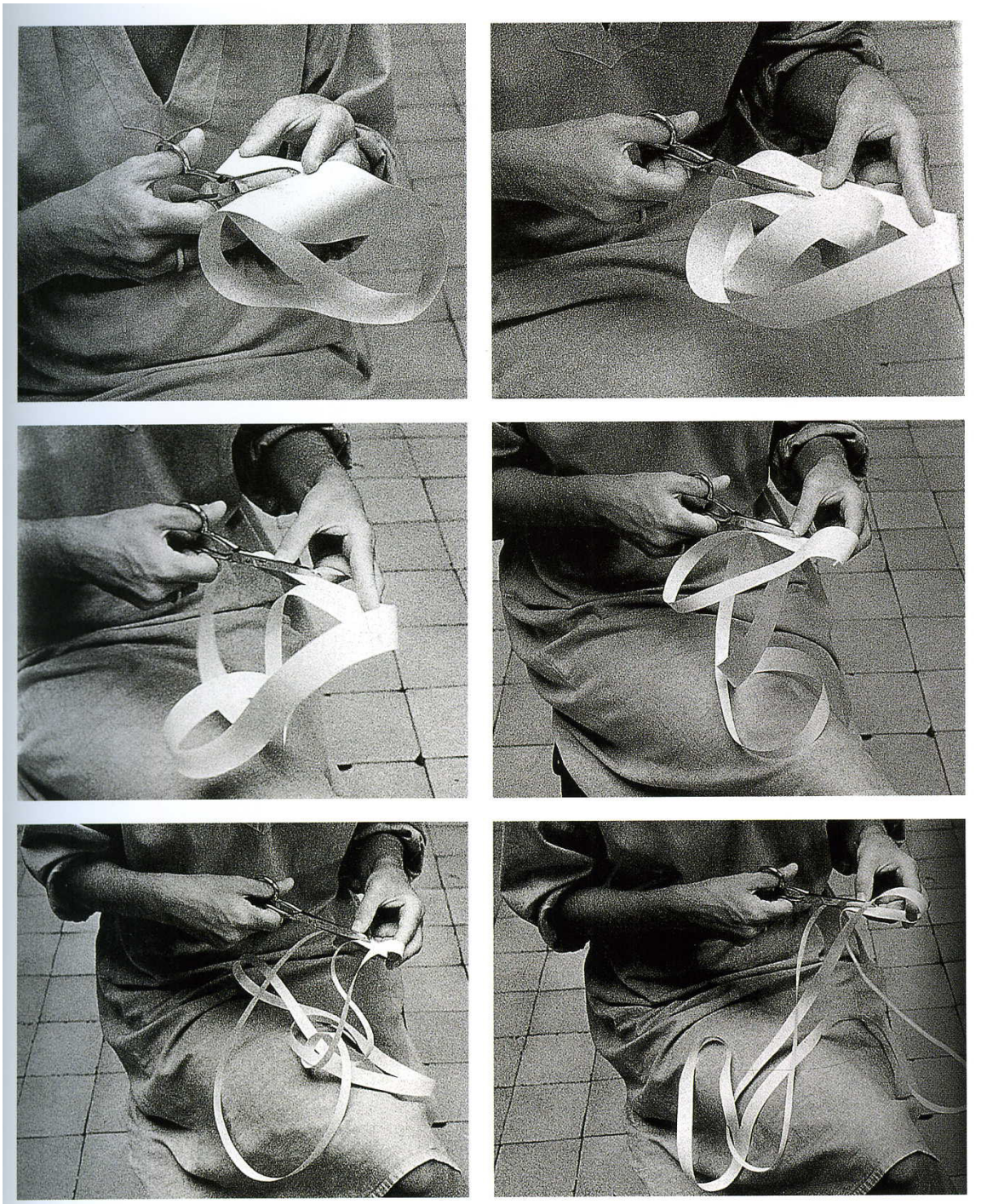


FIGURA 43: Lygia Clark (1963-64) *Caminhando.* Imágenes de la *performance*.

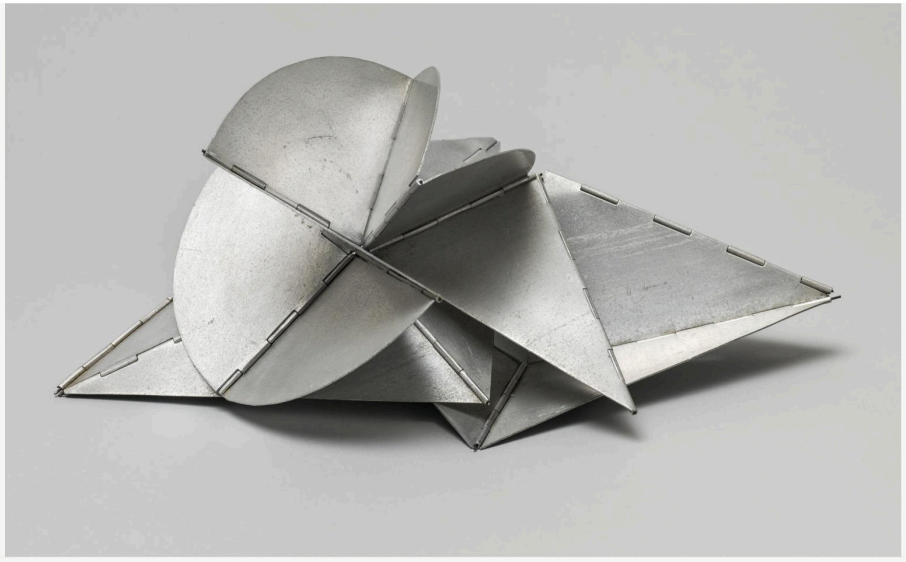
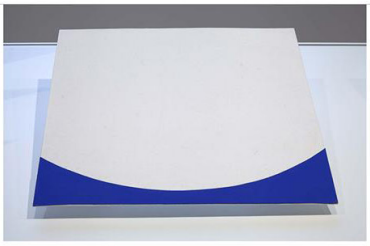
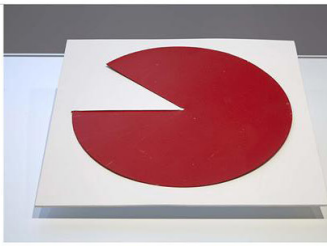
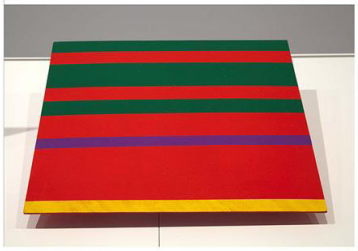


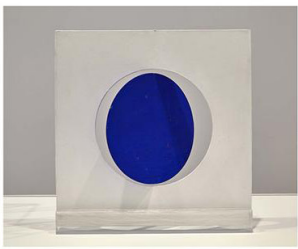
FIGURA 44: Lygia Clark (1963-64). *Bicho (320)*. Aluminio, dimensiones variables.

en espacio y en metáfora del movimiento como forma abstracta en la manera en que el trabajo puede ser transformado infinitamente.

Neo-concreto fue un movimiento artístico que comenzó a finales de los años 50 por un grupo de poetas, críticos y artistas visuales que trabajaban en Río de Janeiro como oposición al racionalismo que caracterizaba al arte concreto del resto del país. Los artistas neo-concretos rechazaban una aproximación del arte racionalista y abrazaban un arte más fenomenológico y menos científico. Ferreira Gullar, autor del manifiesto Neo-Concreto, niega la validez de actitudes científicas positivistas en el arte y plantea la cuestión de la expresión. Pretendía un arte activo que involucrara al espectador, desmontando las limitaciones del objeto y sirviera para expresar las complejas realidades humanas.

Poesía y arte visual fueron, a menudo, entrelazados en el trabajo de los Neo-concretistas. Lygia Pape, al igual que Lygia Clark, llevó a cabo investigaciones *performativas* que interrelacionaban cuerpo y materiales, aunque más centradas en las posibilidades de la forma y el color para generar un espacio. La obra de Lygia Pape, *Livro de Criação* (1959-60) consiste en un libro-poema de 18 papeles pintados con témperas. Capa panel es una escultura abstracta que puede ser manipulada por el espectador, que así participa y completa la obra. Esta obra



de Pape crea paralelismos entre la creación de la tierra, en cuanto desarrollo orgánico de la tierra, y la creatividad humana, inseparable de la naturaleza. Este interés por lo orgánico y la subjetividad individual fue característico en muchas obras de ese movimiento.

El término Arte Pop fue acuñado por el crítico Lawrence Alloway a finales de los años 50 para referirse a unas prácticas artísticas que se apropiaban de imágenes encontradas, procedentes de los cómics, las películas, la publicidad o el diseño comercial, difuminando los límites entre alta y baja cultura. Richard Hamilton se refirió a las obras de Arte Pop en 1957 como «populares (diseñadas para una audiencia de masas), transitorias (solución a corto plazo) desechables (fácilmente olvidable) joven (dirigidas a la juventud), e ingenioso y sexy» (Garrels 2005, p.28). Aunque de forma deliberada, estos artistas se apropiaban de géneros estilísticos comerciales, negando de forma estratégica la subjetividad, paradójicamente les otorgaba un estilo reconocible, distintivo del artista. Andy Warhol desarrolló una forma de dibujo con tinta sobre papel resistente al agua, que al ser presionada sobre una segunda hoja cuando estaba húmeda creaba otra impresión. Esta técnica permitía que sus dibujos se reprodujeran varias veces, cuestionando la noción de singularidad asociada al dibujo. También, en un intento de despersonalizar sus dibujos, muchas de las imágenes trazadas procedían de fuentes encontradas en la publicidad, o los medios de comunicación. Oÿvind Fahlström, definido muchas veces como precursor del Arte Pop europeo, recurre tambíen a la imaginería propia de los medios de

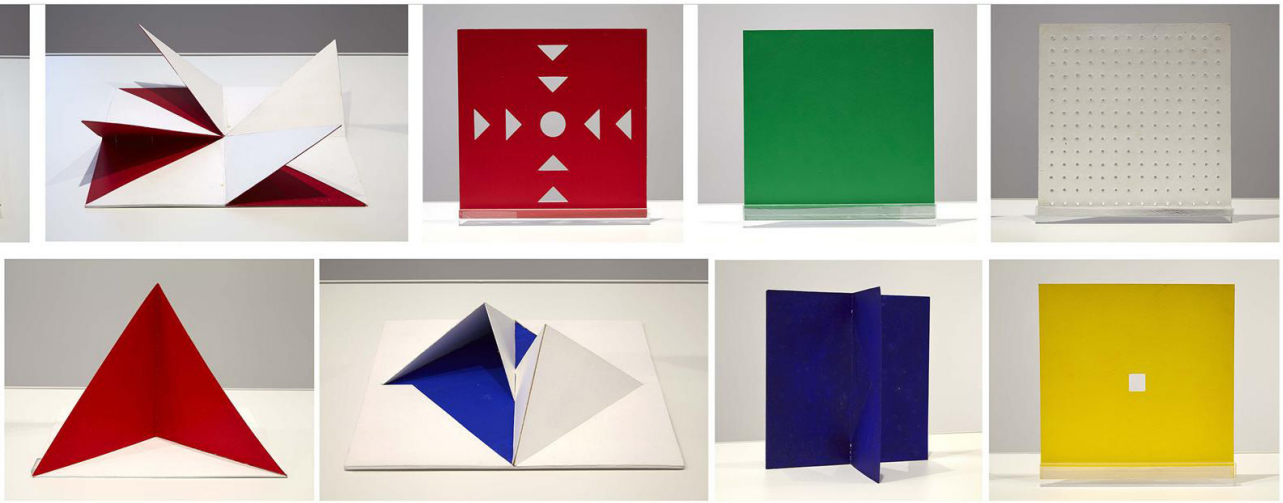


FIGURA 45: Lygia Pape (1959). *Livro da Criação*. Gouache y témpera sobre cartón. Libro desplegable formado por dieciséis páginas, 30,5 x 30,5 cm. cada pieza.

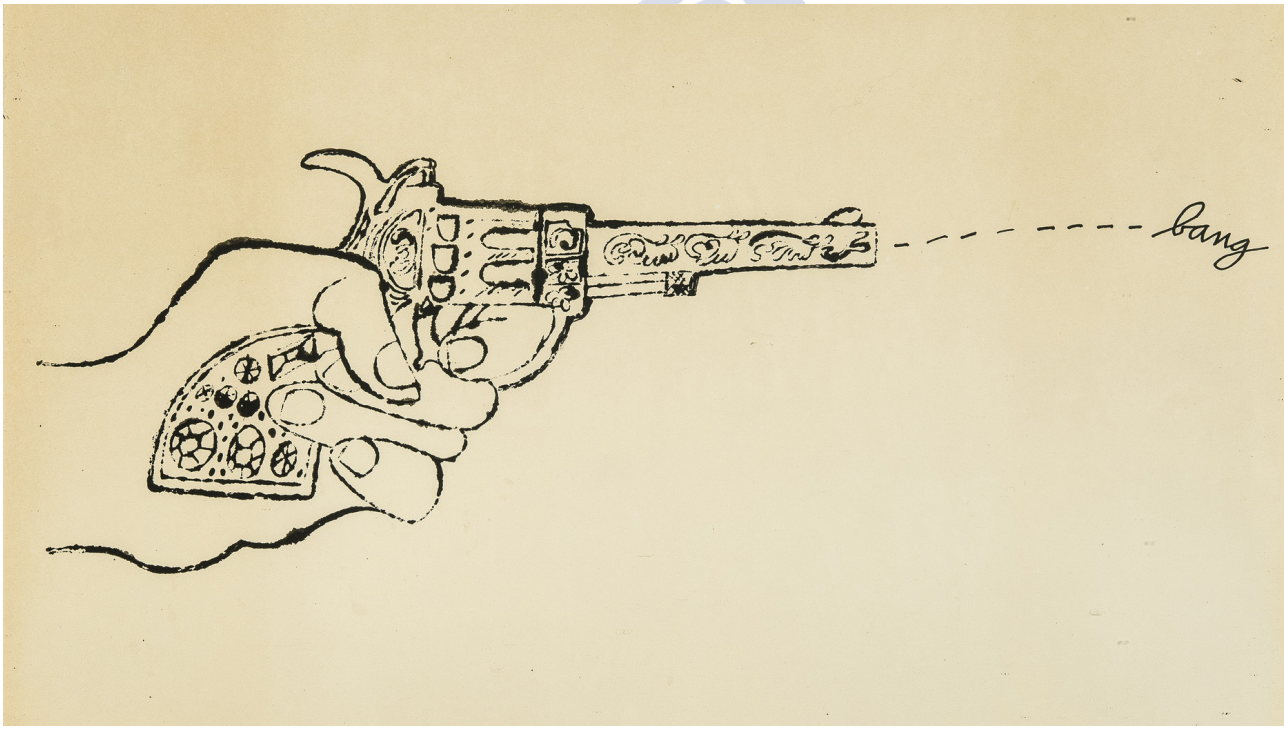


FIGURA 46: *A*ndy Warhol (1960). *Sin título (Bang)*. Dibujo de tinta sobre papel, 23 x 36 cm.

FIGURA 47: Oyvind Fahlström (1974). *Packing the Hard Potatoes (Chile 1: Last Months of Allende Regime. Words by Plath and Lorca) (El empaquetado de las patatas duras [Chile 1: últimos meses del régimen de Allende. Palabras de Plath y Lorca])*.Varilla de hierro, imanes, lámina de metal y vinilo. Acrílico y tinta china. Estructura variable de formas pintadas sujetas a varillas de alambre e imanes. 112 x 211 x 10 cm.

FIGURA 48: Oyvind Fahlström (1955). *Andra kalaset på Edlund (Second feast on Endlund)*. Tinta china y tinta coloreada sobre papel, 112 x 147.5 cm

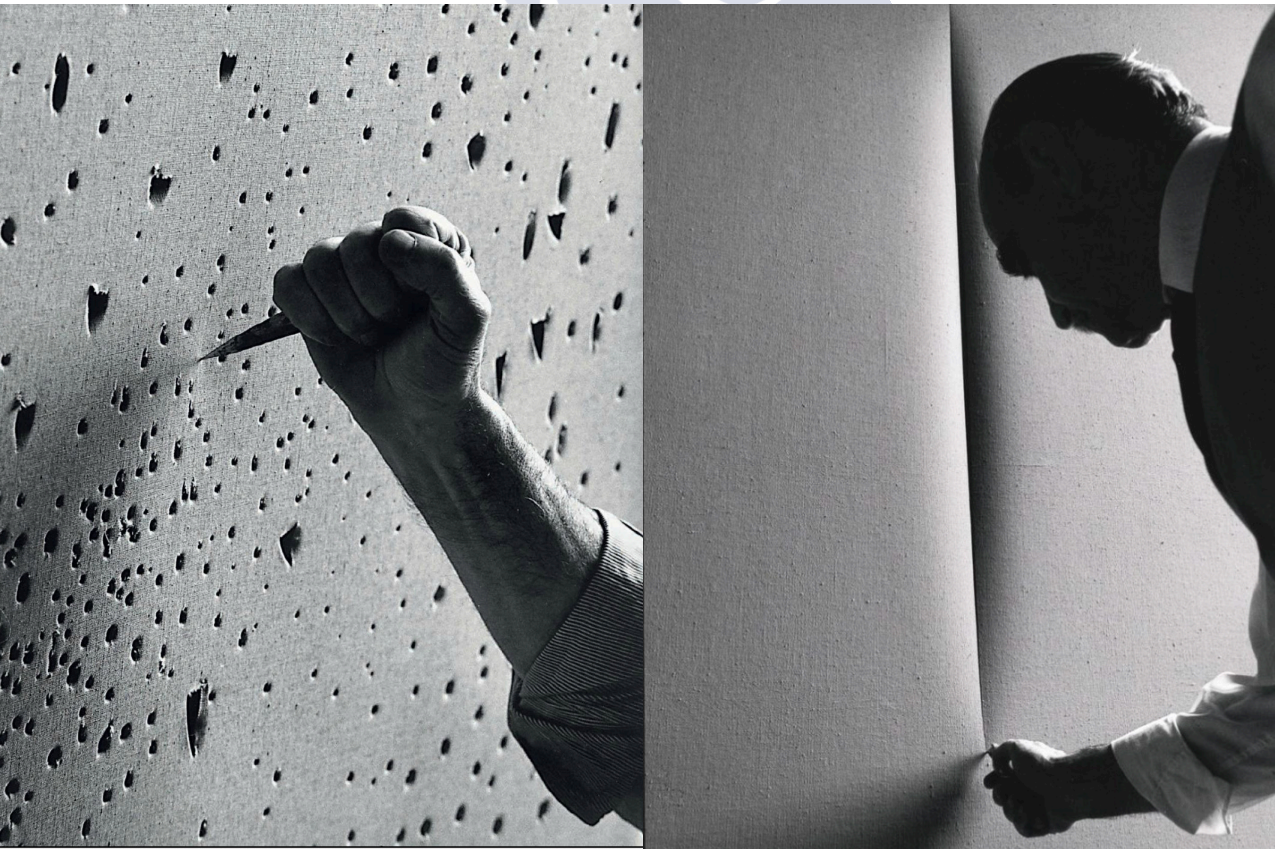
comunicación de masas y la cultura underground. Su trabajo presenta un elevado grado de complejidad conceptual. Desde *Opera* (1953) hasta las grandes pinturas de la serie Night Music, o las instalaciones monumentales –*The Little General (Pinball Machine)* (1967-1968) o *Meatball Curtain (for R. Crumb)* (1969)–, sus obras buscan ampliar los límites del arte, incluyendo la *performance*, la música, el cine y el activismo político. (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), 2001).

En el catálogo de la exposición del MoMA de Nueva York, *Drawing Form The Modern:1945-1975*, Gary Garrels (2005) examina el papel crucial que desempeñó el dibujo en la obra de numerosos artistas y hace un recorrido por el arte de este período a través de las principales técnicas y conceptos que fueron explorados en el dibujo y que presentamos a continuación sintetizados:

Gesto: El dibujo como gesto primario, donde el proceso creativo, tanto física como conceptualmente se hace visible, se convierte en una nueva forma de abstracción a mediados de los años 40. Por primera vez en la historia, el proceso es la imagen. Artistas como Jason Pollock, que derrama o gotea tinta sobre el papel, en una tensión entre control y azar, difumina los límites entre pintura y dibujo, Lucio Fontana, también en esa época, explora el dibujo como gesto, perforando y rajando las superficies de papel, alterando la idea de fondo plano, tradicionalmente asociada al dibujo, para incorporar el espacio detrás de la superficie.

FIGURAS 49-50: Ugo Mulas (s. f.). *Sin Título*. Fotografías del estudio de Lucio Fontana

FIGURA 51: > Richard Serra (1989). *The United States Courts Are Partial to the Government*, (izq) *No Mandatory Patriotism* (centro) y T*he United States Government Destroys Art* (derecha).



Cuerpo: *El crítico Harold Rosemberg* en su ensayo *The American Action Painters* (1954) describe la creciente presencia del cuerpo del artista en la realización de las obras. El lienzo deja de ser el espacio para reproducir un objeto, real o imaginado, y pasa a ser un escenario sobre el que llevar a cabo *performances* y acciones tal como reflejan. Rosemberg describió este encuentro entre el cuerpo y el lienzo y la hoja de papel como un «evento», visible en los años 40 en obras de Action Painting como Willem de Koonig o Jackson Pollok. En la siguiente generación se extendió este compromiso con el cuerpo. Los primeros dibujos de Richard Serra eran definidos por su cuerpo, tan altos como podía alcanzar con las manos y Bruce Nauman utilizaba moldes de su cuerpo en sus obras. A finales de los años 60, el cuerpo se vuelve tanto el tema como el propio campo de acción, incorporándolo al creciente campo expandido del arte.

Deskilling: Se refiere a un tipo de práctica por la cual los artistas delegan la realización técnica de la obra a otras personas que poseen el oficio, las destrezas o habilidades -*skills*- en el trabajo con esos materiales, como ocurre en las obras minimalistas. «Recientemente, el uso del término ha crecido hasta incluir un amplio rango de actividades artísticas, que incluyen las más variadas estrategias de artistas que renuncian, voluntariamente, a hábitos aprendidos o tradicionales de hacer obras que producen por sí mismos. Como, por ejemplo, dibujar con la mano izquierda si no eres zurdo». (Garrels 2005, p.20). El *deskilling* quería cuestionar la convención romántica sobre la que se asienta la cultura occidental del artista como sujeto controlador y genial que realiza con maestría su trabajo.

Lenguaje y caligrafía: Por lenguaje, genéricamente, nos referimos a los signos que nos permiten representar nuestro mundo, e incluye también imágenes, figurativas o abstractas, símbolos o iconos, que pueden ser dispuestos en infinitas variables. En la primera mitad del siglo XX tenemos numerosos precedentes que van desde la reproducción de la palabra encontrada, como los *collage* de Picasso o Kurt Schwitters, hasta la los escritos inconscientes y espontáneos de los surrealistas. Stout (2014) expone que lo que quizás es distinto, a partir de los años 60 -y opuesto al uso de la palabra impresa encontrada-, es la utilización de textos escritos a mano, que remiten al dibujo en el sentido que mantienen un vinculo con el autor, como la caligrafía. La caligrafía, definida como el arte de escribir con letra bella y correctamente formada, establece una analogía entre dibujo y escritura. Artistas como Leo Ferrari, Brice Marden, Henri Michaux, o Hernández Pijuan, partieron de la caligrafía como inspiración para desarrollar sus obras, incluyendo el gesto caligráfico pero sin resolverlo en letras reales o en textos que pudieran ser leídos. Existía por lo tanto un mayor interés en romper con el lenguaje como código legible que en presentar una narrativa o un punto de vista subjetivo.

El lenguaje también fue un territorio de investigación para el arte conceptual. La obra de Mel Bochner para la exposición *Language IV* (1969) ejemplifica el escepticismo de su generación hacia los códigos de lenguaje y la veracidad de la representación. Sobre una pared pintada

de negro, garabateó la frase "el lenguaje no es transparente", como un graffiti en tiza blanca. En otra obra de esta época, *A Heap of Language* (1966), su autor, Robert Smithson usó palabras escritas referidas al lenguaje («speech», «vernacular» «phraseology», «tongue») como si fueran bloques de construcción que conforman una pirámide. Una pieza que puede servir como un manifiesto visual de la importancia para Smithson de interrumpir la relación entre el significado literal y el metafórico del lenguaje. "Literal usage becomes incantatory when all metaphors are suppressed. Here language is built up, not written[19]". (Stout 2014, p.54).

19 «El uso literal se vuelve cautivador cuando se suprimen todas las metáforas. Aquí el lenguaje está construido, no escrito». (La traducción es nuestra).

FIGURA 52: Henri Michaux (1960). *Sin título*. Tinta sobre papel, 74.5 x 107.8 cm.

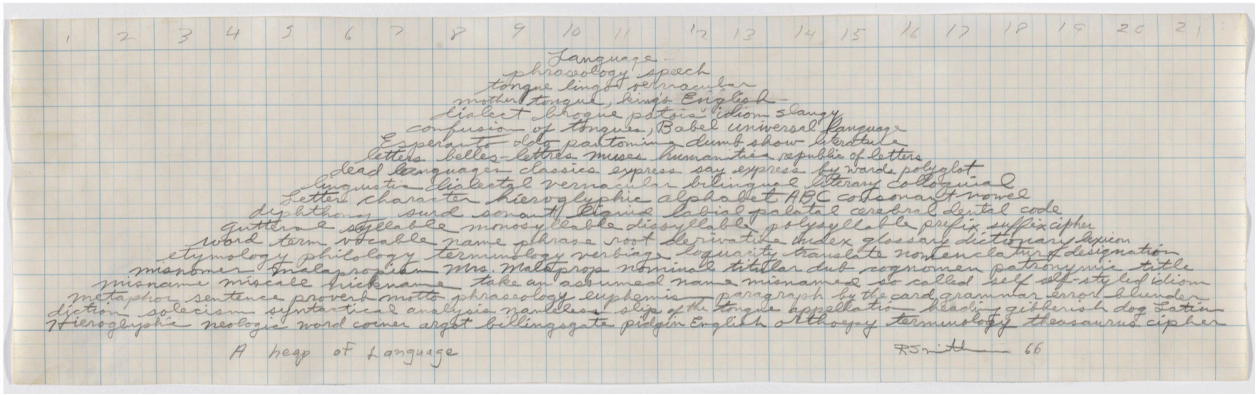


FIGURA 53: Robert Smithson (1966). *A Heap of Laguage*. Lápiz sobre papel cuadriculado, 16.5 × 55.9 cm.

FIGURA 54: Mel Bochner (1970). *Language Is Not Transparent.* Tiza sobre pintura en la pared, 182.9 × 122.6 cm.

Graffiti: El graffiti, históricamente, designa la intrusión de marcas privadas en lugares públicos. «Inscribir un texto o un dibujo en paredes públicas es subvertir los términos de una cultura dominante, como un alegre garabateo o un destructivo ataque sobre la superficie, como un gesto de comentario político y social o la confesión de deseos inconscientes.» (Garrels 2005, p.24) Como un proceso abierto, sin fin, que permite sobrescribir mientras borra, re-construyendo nuevos significados. La noción del graffiti ha sido explorada por numerosos artistas a lo largo del siglo XX como Miró, Dubufffet, Cy Twombly o Jean-Michel Basquiat. El texto de Garrels (2005) analiza el graffiti como metáfora del deseo moderno de aprender desde cero e inventar un nuevo

FIGURA 55: Jean-Michel Basquiat (1981). *Sin título*. Barra de óleo sobre papael, 101,6 x 152,4 cm.

vocabulario artístico, como un medio para desaprender a dibujar y pintar o subvertir las ideas establecidas sobre la belleza.

Transfer: la técnica de «transfer» permite apropiarse de imágenes impresas encontradas y reposicionadas, a la inversa, en otro fondo. Robert Rauschemberg realiza, a partir de 1952, series de dibujos donde transfiere imágenes de revistas y periódicos, aplicando disolvente químico y frotando con una punta de pluma seca sobre superficies de papel en blanco. Utilizando imágenes de los medios de comunicación de masas sus dibujos, como señala Mary Kate Anselmini (2015), parece

FIGURA 56: Robert Rauschemberg (1965). *Sin título [Drawing for the Observer]*. Transfer, acuarela, gouache, y lápiz sobre papel, 35.6 x 50.8 cm.

reciclar la memoria colectiva de EEUU y disgregarla en narrativas alternativas que se alejan de una historia lineal.

Signo: Un signo es la unidad mínima de significación. No todos los signos son verbales. El semiólogo Charles Peirce, distingue tres tipos principales (que pueden estar interrelacionados): los símbolos que incluyen palabras y caracteres matemáticos; los iconos, que mantienen una semejanza con aquello que representan y los «índices», que mantienen una relación de continuidad con los objetos que representan; por ejemplo, un rayo (es índice de tormenta), una huella (es índice de alguien que pasó por ahí), etc. Numerosos artistas incluyen signos en las

FIGURA 57: Ed Ruscha (1967). Self. Pastel y pólvora sobre papel, 36.8 x 57.2 cm

obras de arte, desafiando la idea de la autonomía de las formas visuales y recordándonos la complejidad del proceso de significación.

No-composición: El término se refiere a las estrategias que adoptan los artistas para socavar la subjetividad del artista reduciendo el numero de decisiones arbitrarias a la hora de desarrollar una obra. El término cuestiona el proceso artístico como invención ilimitada, libertad de pensamiento y expresión individual. Las estrategias han sido diversas: desde usar cuadrículas, utilizar el monocromo, o encargar las realización de la obra a otros (como los minimalistas). Una de esas estrategias fue la utilización de métodos sistemáticos y procedimientos programáticos que guiaban su trabajo. Al determinar el principio organizador de antemano, como una cuadrícula, una tabla o un diagrama, estos artistas se liberaban de la toma de decisiones y la invención. El concepto era más importante que el resultado, como en el caso de las instrucciones escritas que Sol Lewitt empieza a vender para dibujos murales que podrían ser realizados por cualquiera. Paradójicamente, lejos de ser obras anónimas o neutras, los artistas desarrollaron obras muy personales que contienen la reconocible marca de sus propias sensibilidades.

Proceso: A finales de los años 60 y principios de los 70 numerosos artistas que trabajaban principalmente en escultura e instalación (Eva Hesse, Lynda Benglis, Robert Morris y Richard Serra) exploraron las formas en las cuales una obra de arte se convierte, literalmente, en un ser. El término «arte procesual» viene a definir un movimiento artístico -y un sentimiento creativo- donde el enfoque principal no es el producto acabado sino el proceso. Aunque la noción de proceso está asociada con obras de escultura e instalación la aproximación se llevó a cabo también en dibujo. El dibujo funcionaba como registro físico de los gestos más íntimos de los artistas, revelando el proceso de su desarrollo. En la obra de Robert Morris, *Time Drawings* (1973), el artista, con los ojos cerrados durante estipulados períodos de tiempo, marca hojas de papel una y otra vez con las manos cubiertas en grafito seco. A través del proceso físico de creación, el registro en el dibujo revela la experiencia temporal vivida, ofreciendo así una compromiso activo y continuado con el espectador.

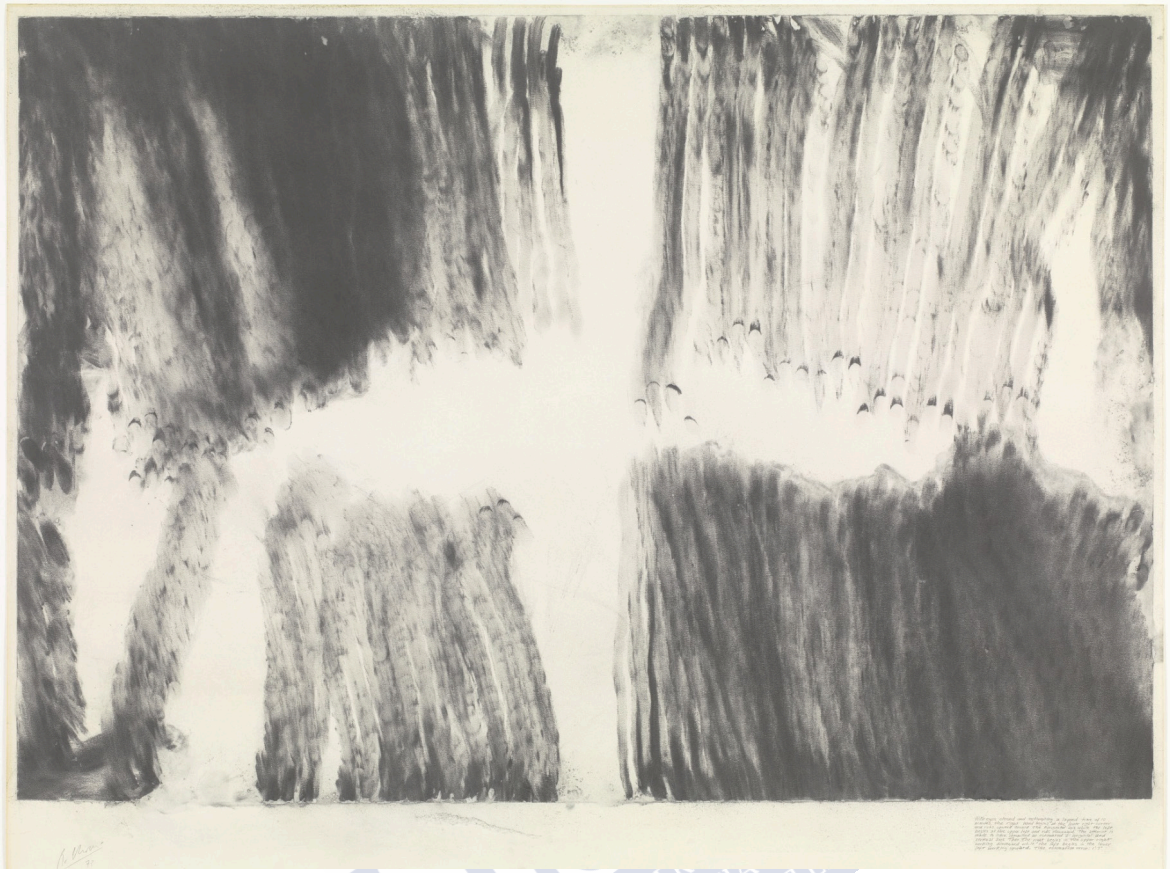


FIGURA 58: Robert Morris (1973). *Blind Time XIII*. Grafito sobre papel, 89.2 x 117.2 cm.

En 1971, el Museo de Modern Art de Nueva York estableció el Departamento de Dibujo, convirtiéndose en la primera gran institución en reconocer el dibujo dentro de la práctica contemporánea. En 1976 organizó la exposición Drawing Now comisariada por Bernice Rose, y posteriormente en 1992 Allegories of Modernism: Contemporary Drawings. Ambas exposiciones, resume Stout (2014), abogaron por un reposicionamiento del dibujo dentro de las narrativas modernistas de su tiempo y lugar. En Drawing Now, Rose había resumido las prácticas del dibujo desde los años 50 como «the story of a gradual disengagement of drawing as autobiography or graphological confession and an emotive cooling of the basic mark, the line itself [20]" (Butler p.68). Con la aten-

20 «La historia de una desvinculación gradual del dibujo como autobiografía o confesión grafológica y un enfriamiento emotivo de la marca básica, la línea misma». (La traducción es nuestra).

ción centrada en las dinámicas de la línea y no en su autoria, el dibujo se hace un medio independiente y transdisciplinar.

El *Drawing Center* en New York, fundado en 1977, es la única institución en los Estados Unidos dedicada a la exposición de dibujos. En 2001, en Londres, como respuesta al aumento de visibilidad e interés por el medio se funda Drawing Room, siendo la única base Europea para la investigación y presentación de dibujo internacional.

En 1998, el Museo Nacional de Arte Reina Sofía, inauguró la exposición *Dibujos Germinales: 50 artistas españoles 1947-1998,* comisariada por Rosa Queralt que pretendía ofrecer una visión global del dibujo en España a través de distintas generaciones. Como señala la comisaria: «el dibujo no aparece como técnica, regla o disciplina, sino como punto de partida -germinación en sentido estricto- para profundizar en los mecanismos de la creación e intentar ir más allá de la noción de boceto o estudio preparatorio (…) La base está en asumir el dibujo como espacio de indagación, donde las ideas se prefiguran, pero también como lugar donde desembocan las pulsiones, liberadas de consignas y estrategias.» (Queralt, 1999).

Para tratar de argumentar conceptualmente un conjunto de obra tan amplio la exposición se articuló a través de once ámbitos. Cada uno de estos ámbitos pueden resumirse por fases: el universo onírico; el Informalismo; la conjunción de la imprevisibilidad de la creación y la previsibilidad de la ciencia; el dibujo como medio de expresión e idioma de diarios personales; el carácter procesual y mutable; como vínculo y vehículo entre autor y su experiencia con el mundo natural que conducen a síntesis próximas a la idealidad; referencias simbólicas o alegóricas a la vida y a la muerte, la belleza y el horror; que descodifican a través de la imaginación el sentido real del mundo; y finalmente, el dibujo como código conceptual, que desborda los límites del papel y alcanza una condición ideológica[21].

21 Los artistas que integraban la exposición, estructurados en cada ámbito fueron los siguientes:

1. Universos oníricos y personales. Artistas Joan Ponç y Zush

2. Formas y signos abstractos convertidos en señas de identidad. Antonio Saura, Manolo Millares, Antoni Tapies, Luis Feito, Eduardo Chillida y Berta Cáccamo

En la exposición *Drawing Now: Eight Propositions* (MoMA 2002) la comisaria Laura Hoptman se centra en obras de dibujo que, desde principios de los 90, revelan un renovado interés en figuración y narrativa. Dexter (2005) y Stout (2014) exponen cómo desde finales de la década de 1980 numerosos artistas hacen del dibujo su principal medio. Además, el dibujo figurativo, con un caracter narrativo, se hace muy popular, asimilando estilos más habituales como el comic, los libros ilustrados, o los dibujos animados. Este conjunto de influencias eclécticas se puede observar en artistas tan diversos como Raymond Pettibon, Pavel Pepperstein, Abigail Lazkoz, Fernando Renés, Yosimoto Nadra, Marcel Dzama, Jockum Nordström, Paul Noble o Toba Khedoori.

La exposición *On Line: Drawing Through the Twentieth Century* (MoMA, 2011) comisariada por Connie Buttler y Catherine de Zegher, hace un recorrido por la expansión del dibujo en obras que abarcan *performance*, escultura e instalaciones que son todas definidas por su relación con la línea. Ambas autoras coinciden en señalar que las obras artísticas, a partir de los años 80, se despliegan en el espacio de lo polí-

3. Dibujos concebidos como estructuras geométricas y autorreferenciales entre la creación y la ciencia. Eusebio Sempere, Pablo Palazuelo, Soledad Sevilla, Elena Asíns.

4. Dibujos que abordan cuestiones perceptivas y analíticas a partir de una extrema reducción formal y conectan objetividad con subjetividad. Joan Hernández Pijuán, Jordi Teixidor, Miguel Ángel Campano, Pello Irazu.

5. Dibujo como medio expresivo que conforman diarios personales a Luis Gordillo, Carlos Franco, Carlos Alcolea.

6. El dibujo como experiencia en el interior de uno mismo. Manolo Quejido, Juan Navarro Baldeweg, Carlos Pazos, Ángel Jové, Arranz-Bravo, Eva Lootz.

7. Dibujos que surgen de la relación entre los autores y sus experiencias con el mundo natural. Adolfo Schlosser, Perejaume, Manuel Saiz, Sergi Aguilar

8. El dibujo como idealidad más que como representación de la realidad. Patricio Vélez, Joan Cardells, Marta Cárdenas, Juan José Aquerreta

9. Referencias simbólicas y alegóricas de la vida y la muerte, el yo y el otro, la belleza y el horror. Yamandú Canosa, Curro González, Jordi Colomer, Pepe Espaliú, Juan Muñoz, Susana Solano, Miquel Barceló.

10. Universos en continua metamorfosis. María Gómez, Antonio Sosa, Xisco Mensua, Chema Cobo, Abraham Lacalle, Rafael Agredano

11. El espació de representación más allá de los límites del papel. De un registro intimista a una condición abiertamente ideológica. Mireya Masó, Azucena Vieites, Roberto Bergado, Jon Mikel Euba

tico y social. Como ejemplo, Buttler (2011) nos acerca a los dibujos que un grupo de mujeres indígenas en Australia, el grupo *Utopía*, realizó colaborativamente entre 1988-89 registrando las experiencias vividas, historias y diseños que forman parte de su tradición e identidad, en un proceso que hibrida cuerpo, dibujo, resistencia y herencia cultural. Un compromiso social y político que se ve reflejado en numerosos artistas contemporáneos, como en el colectivo Boliviano *Mujeres Creando*, que a través de sus pintadas en las paredes, denuncian las injusticias sociales en los sectores más marginales –pobres, indígenas, prostitutas, lesbianas- y reivindican el derecho a la diferencia.

FIGURA 59: Abigail Lazkoz (2016). *Ligadura*. De la serie *Parajes incultos*. Técnica mixta sobre papel.

FIGURA 60: Emily Kam Kngwarray (Utopia Group) (1990). *Ankerr (Emu)*. Pintura acrítlica sobre lienzo, 120x179,1 cm.

FIGURA 61: Mujeres Creando (s.f.). *Somos indias, putas y lesbianas juntas, revueltas y hermanadas*. Graffiti.

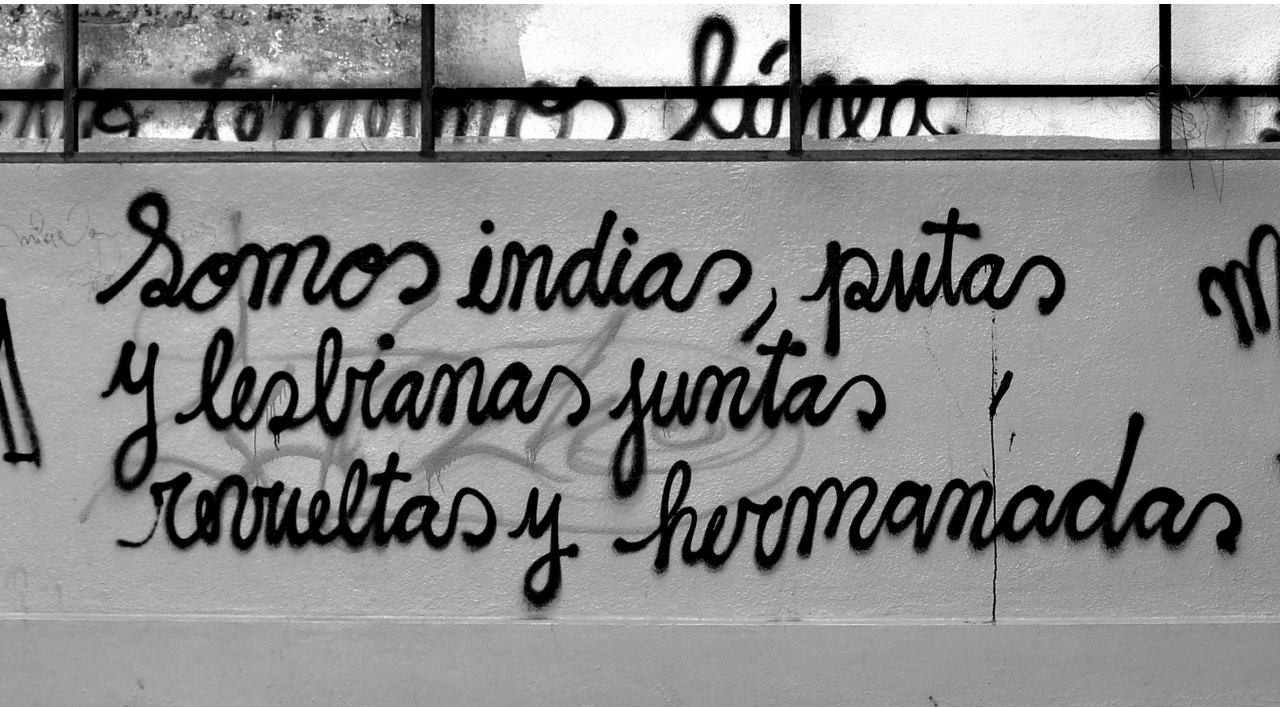


FIGURA 62: *Sin título* (2014)

CAPÍTULO 3
EL DIBUJO EN MI PROYECTO ARTÍSTICO

En este capítulo analizo mi trabajo desde la perspectiva del dibujo, en cuanto estrategias de creación artística que pueden servir de transferencia a la práctica educativa.

En mi trayectoria artística he utilizado el dibujo en distintas disciplinas: boceto, serigrafía, *collage*, mural, etc. Un uso del dibujo como memoria y registro de ideas, pero también como medio o herramienta de trabajo. En muchos casos estas producciones nunca son compartidas, forman parte del proceso y acompañan al desarrollo de ese proyecto como un elemento de archivo. El dibujo, inicialmente, como categoría más privada, adquiere posteriormente, un papel más protagonista, y en algunos trabajos se convierte en la obra final.

Este apartado está estructurado de acuerdo a cinco perspectivas del dibujo que identifico en mi obra: como generador de ideas, como apropiación, como instalación, como construcción de identidades y como extrañamiento.

Al final de cada apartado se incluye el trabajo de artistas que han sido, en mayor o menor medida, referentes de cada perspectiva del dibujo.

3.1 El dibujo como generador de ideas

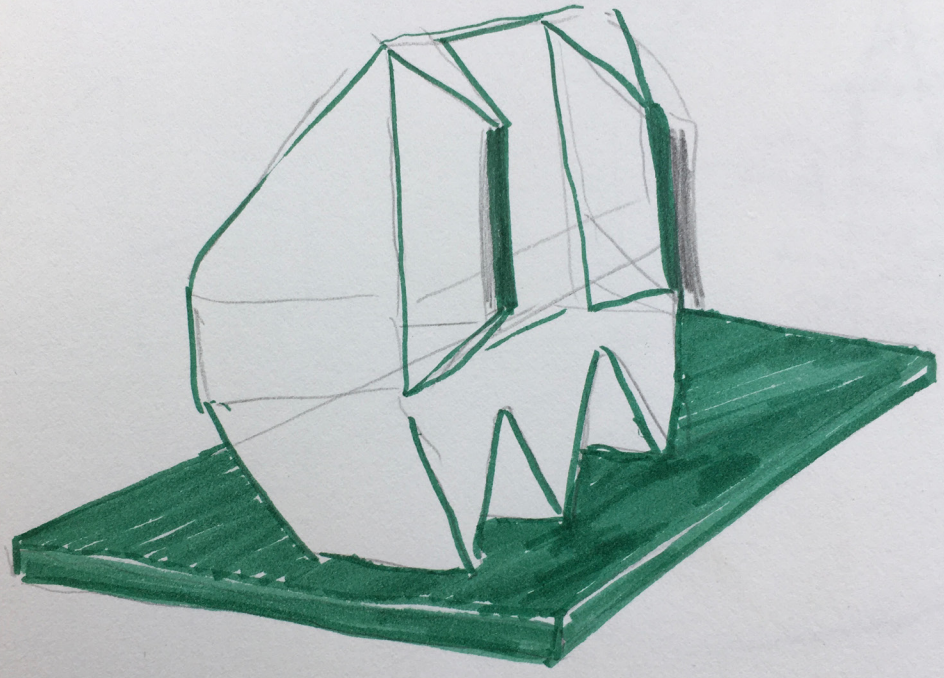
El concepto escultórico lo practico partiendo del estudio de la forma de las cosas cercanas, en un ejercicio en el que la mirada detecta uniones, combinaciones y relaciones que se traducen en mi interés por lo indefinido, lo que escapa a la convención.

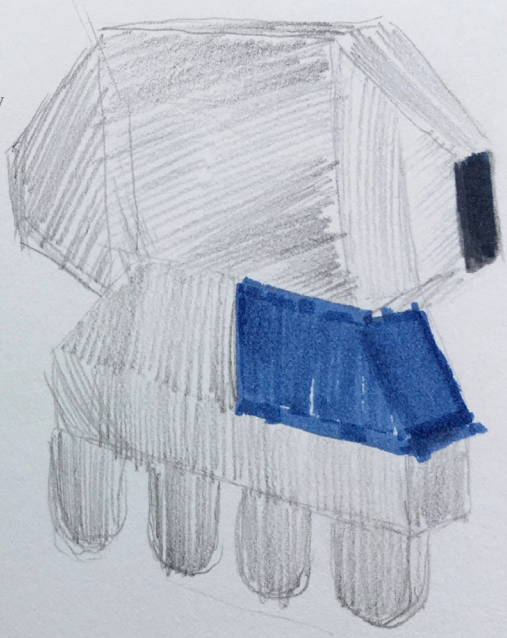
El dibujo actúa aquí, muchas veces, como visualizador; un medio que acompaña todo el proceso de creación de un proyecto; que evidencia

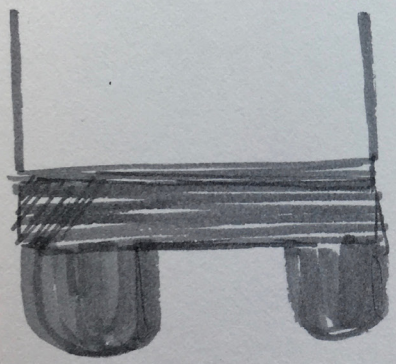
ideas, ayuda a descubrir y generar relaciones y combinaciones visuales. La inmediatez del dibujo, conecta todo el proceso de una forma fluida. Una herramienta que ayuda a pensar y repensar la obra a través acciones muchas veces improvisadas y espontáneas.

Estos bocetos plantean cuestiones de forma, color, textura, escala, estructura interna y relaciones espaciales, que ayudan en la planificación y elaboración de las piezas escultóricas. Estos dibujos no se exponen, se mantienen en el ámbito privado, y forman parte del proceso generador de ideas.

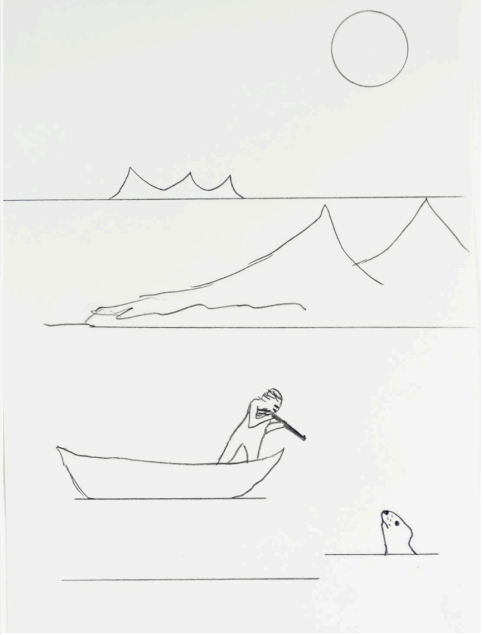
FIGURA 63: *Sin título* (2019).
Gres Pigmentado y esmalte 55 x 20 x 55 cm. c. u.

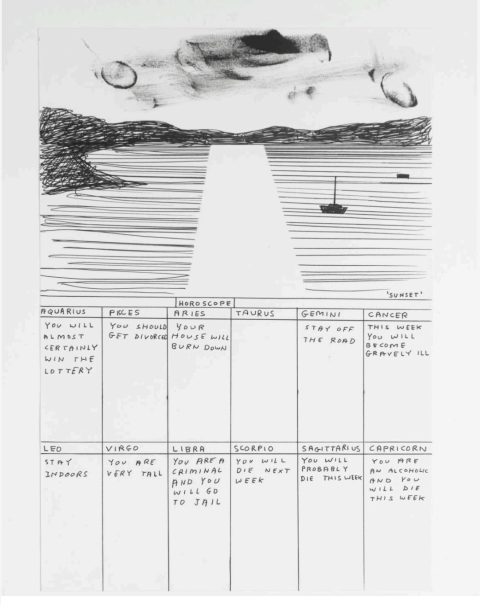






FIGURAS 64-65: *Sin título* (2018). Rotulador y lápiz sobre papel,.13 x 19 cm





FIGURAS 66-69: David Shirgley

Sin título (2004). Tinta sobre papel, 55x41 cm.

Sin título (2003). grafito sobre papel, 29x21 cm.

Sin título (2003). Pintura sobre papel, 29x21 cm.

Sin título (2003). Tinta sobre papel, 29x21 cm.

David Shrigley

Los dibujos de David Shrigley son de pequeño tamaño y mínima información, casi pictogramas, que dispone en el despacio de forma directa, sin enmarcar, generando una superficie de mayor tamaño. Shrigley afirma no saber dibujar y entiende el dibujo como una herramienta para comunicar de la forma más sencilla y directa. Sus dibujos combinan elementos gráficos con palabras o frases, conformando motivos que pueden parecer a primera vista torpes o garabateados al azar, pero muestran situaciones absurdas y desconcertantes. De igual manera sus animaciones utilizan los mínimos elementos narrativos y gráficos para contar historias absurdas y al mismo tiempo acciones cotidianas que resultan extrañas e impredecibles. Shrigley plantea el dibujo como, un intercambio directo con el espectador. En ese sentido recuerda a la experimentación de los niños que plasman sus experiencias sin prejuicios, desvelando en el proceso, lo cómico y lo trágico. (Bernhart Schwenk, 2015)

3.2 El dibujo como apropiación

Observo para filtrar la información y ofrecerla al espectador. En mis trabajos, a partir del 2006, contemplo todo lo relativo a la estética juvenil, tan cambiante; cómo se establecen las relaciones, las jerarquías, las modas, etc.

En el vídeo Consumiendo Juventud (2006) se puede ver los torsos de algunos chicos con el logo del grupo The Ramones[1] dibujado sobre la piel. Es la primera imagen de la que me apropio para generar un juego entre el dibujo y la imagen en movimiento que va mutando y participando del gesto que desdibuja y convierte el logo inicial en una mancha de tinta sobre la piel. En el vídeo el logo va perdiendo su definición, ofreciendo instantes de dibujo que fluye y se hace córporeo .

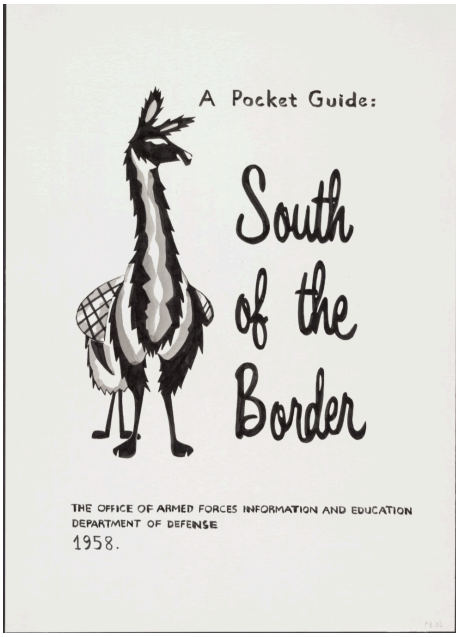
En este trabajo me centraba en el uso de la iconografía desde un punto de vista estético, con una ideología anulada y absorbida por la cultura comercial de consumo. Este logo estaba en ese momento muy de moda -quizás hoy ya suplantado por otro icono de compañías de ropa para gente joven como H&M, Zara, Springfield-. Era usado por la industria de consumo como un medio de trasgresión domesticado. Quizás en el momento en el que este logo fue creado, en los años 70, existía un activismo de resistencia –que en mayor o menor medida tenía trascendencia–, pero ahora el mercado absorbe toda la ideología para sí mismo y lo muestra como otro producto inconformista para ser consumido muy rápidamente.

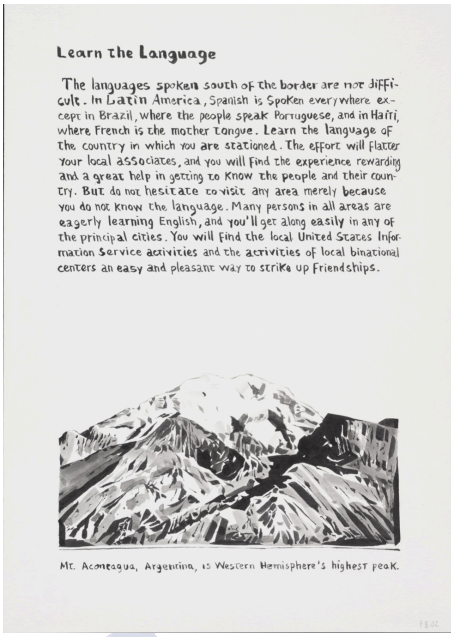
En una entrevista a la revista *Rolling Stone* en el 2012, el creador del logo responde al hecho de que no es difícil encontrarse por la calle a gente luciendo el dibujo:

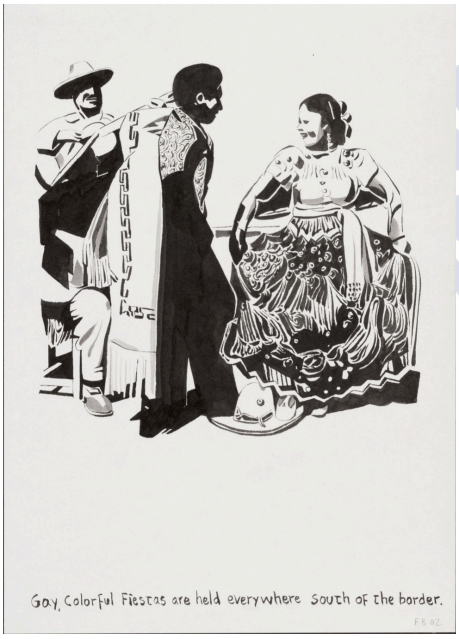
> El único elemento decepcionante es que mucha de la gente que se pone la camiseta no sabe nada de la música de Ramones. No les interesa para nada y se la ponen nada más que por moda. Eso lo puedes ver en las ventas, los Ramones vendieron decenas de miles de cada uno de sus discos, sin embargo las camisetas se han vendido por millones (Barberán, 2012).

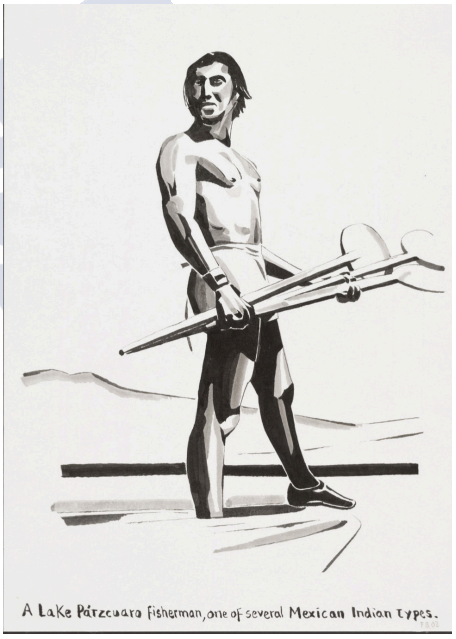
1 El logo fue creado por el artista mejicano Arturo Vega en el año 1976. Se inspiró en una fotografía en blanco y negro que había sacado de su cinturón con la hebilla del águila calva. La venta de camisetas fue su mayor fuente de ingresos.

FIGURAS 70-71: *Consumiendo Juventud***.** (2005). Fotogramas vídeo, 4'.







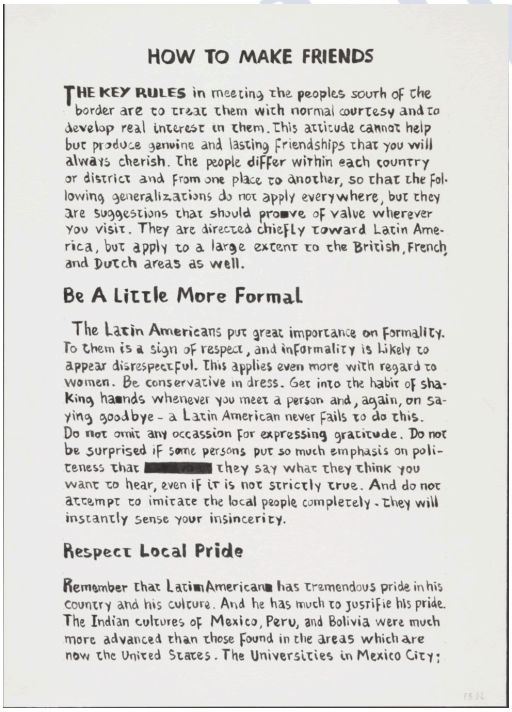


Fernando Bryce

Los dibujos de Fernando Bryce son copias de imágenes seleccionadas de un cuidadoso archivo que proceden de distintas fuentes: ilustraciones de revistas, folletos de turismo, fotografías de periódico, registros históricos, etc.

Los dibujos son copias formales realizadas en tinta negra, generalmente de pequeño tamaño. Como señala Adriano Pedrosa (2005), Bryce lleva a cabo una estrategia que denomina «análisis mimético» y que renueva la estrategia de apropiación postmoderna al convertirse en un «archivista» critico. Como señala «Los dibujos engañosamente ingenuos de Bryce contienen un fuerte posicionamiento crítico y social y se centran en desvelar los trasfondos colonialistas de ciertas narrativas e iconografías políticas e históricas» (2005, p. 43)

FIGURAS 72-79: Fernando Bryce (2002). Dibujos de la serie *South of Border*. Tinta sobre papel, 41,9x29,8 cm. c. u.



HOW TO MAKE FRIENDS

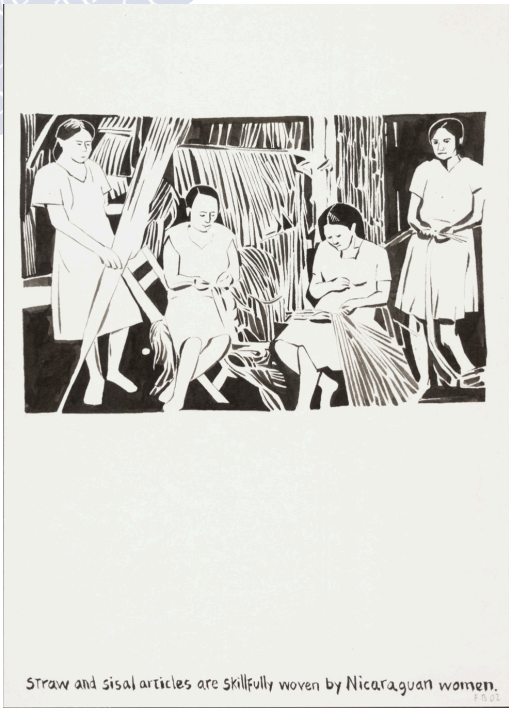
THE KEY RULES in meeting the peoples south of the border are to treat them with normal courtesy and to develop real interest in them. This attitude cannot help but produce genuine and lasting friendships that you will always cherish. The people differ within each country or district and from one place to another, so that the following generalizations do not apply everywhere, but they are suggestions that should prove of value wherever you visit. They are directed chiefly toward Latin America, but apply to a large extent to the British, French, and Dutch areas as well.

Be A Little More Formal

The Latin Americans put great importance on formality. To them is a sign of respect, and informality is likely to appear disrespectful. This applies even more with regard to women. Be conservative in dress. Get into the habit of shaking hands whenever you meet a person and, again, on saying goodbye - a Latin American never fails to do this. Do not omit any occassion for expressing gratitude. Do not be surprised if some persons put so much emphasis on politeness that [redacted] they say what they think you want to hear, even if it is not strictly true. And do not attempt to imitate the local people completely - they will instantly sense your insincerity.

Respect Local Pride

Remember that Latin American has tremendous pride in his country and his culture. And he has much to justifie his pride. The Indian cultures of Mexico, Peru, and Bolivia were much more advanced than those found in the areas which are now the United States. The Universities in Mexico City;



3.3 El dibujo como instalación

El concepto de instalación lo practico desde el uso del espacio, en el que los distintos elementos, muro, recorridos, barreras, tránsitos generan en el espectador encuadres, recorridos y distintas formas de mirar.

En las instalaciones creo un dispositivo amplio de información en el que mezclo dibujo, mural, escultura y video, componiendo un gran *collage* fracturado, para que sea la propia experiencia del espectador la que se active en caso de encontrar un lugar común. Utilizo el arte para cuestionar aspectos de la vida, de la sociedad, que me parece importante compartir. Por eso en mis obras reside un alto porcentaje de ambigüedad, de apariencias que se solapan, precisamente, porque el arte que me interesa es aquel que no se evidencia.

La instalación actúa como un *collage* en el espacio que hace que esta hibridación de ideas incorpore ruido, estorbe y dificulte una única lectura. Es la superposición de capas la que expande la diversidad de significados. También me sirvo del uso intensivo de la fragmentación y de la repetición, buscando una inmediatez expresiva al dibujar con plantillas, rotuladores, papel recortado, cinta adhesiva, etc.

Me interesa la cuestión del simulacro. Por ejemplo, el mural de las exposiciones *Consumiendo Juventud*, (2006, MACUF, A Coruña) se conforma a partir de pegar en las paredes del museo 1000 carteles de 150x100 cm. impresos en negro sin texto ni imagen. De esta forma el cartel - a modo de piel - soporte destinado a ser un medio publicitario-, anula parte de su función. No hay mensaje, sólo un medio que da cabida a otras posibilidades de acción y que pueden enriquecer el trabajo; en este caso es la acción de estampar sobre el soporte, con plantillas de acetato recortadas, imágenes del mundo grafico.

En la elaboración del mural para la exposición *24 horas 10 minutos* (2008, MACUF, León) también empleo plantillas recortadas, en este caso sobre una mancha conformada por 2.000 carteles de 150x100 de color plata. Las plantillas son un medio muy cercano, cotidiano, de inmediatez gráfica, pero en este proyecto son utilizadas para elaborar

un lenguaje personal, con estrategias cercanas a lo monumental, en cuanto a escala y número de plantillas.

Existe una reivindicación de lo manual, del uso directo del material, es una parte fundamental del proyecto. La utilización de distintos materiales tiene que ver con la construcción de un medio y como cada medio crea su propio lenguaje. Éste es un factor importante para entender el funcionamiento de las instalaciones como *collage*; la contaminación entre los distintos medios, la idea de tránsito, de pasaje, de fractura. En esta exposición me interesan esos cruces: un vídeo que se refleja en los dibujos y, a su vez, el imaginario de los dibujos participa de la iconografía del mural.

En la exposición *24 horas 10 minutos* parto de «lo real», a modo de documento (24 horas 10 minutos en la vida de una persona). «Lo real» es el punto de partida para adentrar la mirada en un universo más surrealista, como escapatoria a lo cotidiano. A nivel expositivo, el espacio del museo se anula, de forma que es la piel, generada por los carteles encolados, la que estructura un nuevo espacio, un recorrido que se contamina mediante el mural, la pieza de sonido, los dibujos, la luz roja del neón y el vídeo. Estos, conforman una totalidad a partir de fragmentos encadenados. Los ocho dibujos, que crean en conjunto una pared-espejo, se relacionan por escala con el espectador, como si éste se encontrara en una sala de espejos que rebota nuestra imagen hacia el vídeo o el mural.

Las diferentes perspectivas del dibujo se entrecruzan en cada proyecto, y, a veces, los límites se difuminan. Para la elaboración del mural, parto de la idea de boceto, que se va construyendo en el estudio, como generador de ideas y relaciones Cuando realizo un dibujo o un mural, tomo fotografías, recojo imágenes de Internet, manejo revistas, elaboro *collage*s, hago dibujos de composición y acumulo mucha documentación. Al final contemplo en el estudio aspectos que traslado al espacio expositivo.

PLASTI CITE

FIGURA 80: *24 horas 10 minutos (2008)***.** Papel encolado, pintura, neón, altavoces**.** Vista instalación, MUSAC, León..

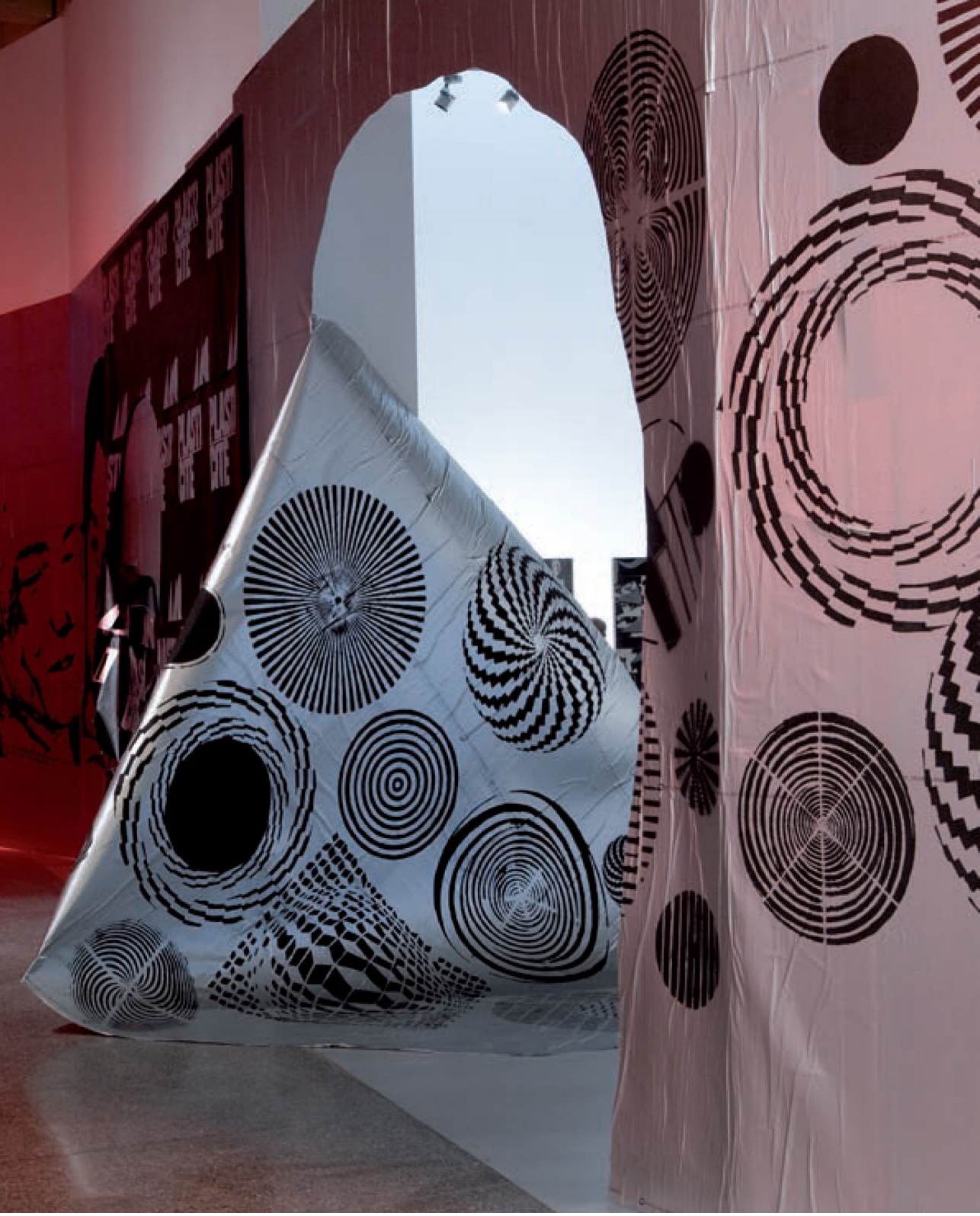


FIGURA 81: *24 horas 10 minutos (2008)***.** Papel encolado, pintura, neón, altavoces**.** Vista instalación, MUSAC, León..

FIGURA 82: *24 horas 10 minutos (2008)***.** Papel encolado, pintura, neón, altavoces**.** Vista instalación, MUSAC, León..

Raymond Pettibon

Raymond Pettibon es en la actualidad uno de los artistas más famosos que utilizan el dibujo como medio primario. Comenzó en el mundo del arte en los años 80, auto-publicando series de dibujos negros, conocidos como Zines. Sus dibujos yuxtaponen texto e imagen, con múltiples influencias procedentes de los cómics, el film noir y la escena punk de Los Ángeles. Las temáticas de los dibujos muestran la cara oculta de la historia americana, como la guerra de Vietnam o el asesinato de J. Kennedy. Es característica la disposición de sus dibujos en el espacio expositivo, normalmente colgados en grandes grupos sin estar enmarados, lo que permite que puedan ser reorganizados creando diferentes narrativas, que establecen nuevas relaciones entre las imágenes. (Jordan Kantor, 2005)

Lucas Zwirner (2012) utiliza el término grotesco para referirse al trabajo de Pettibon desde tres definiciones:

FIGURA 83: Vista de la exposición de Raymon Pettibon *To wit (2013)*. Galería David Zwirner, Nueva York.

- Lo grotesco como aquello que proviene de reinos ocultos de pensamiento que la vista se ve obligada a reconstruir. Es un pensamiento fundamentalmente elíptico, que no tiene fin;

- grotesco en el sentido que mantiene algo escondido, entrelazado en sus partes y que el espectador comprometido debe resolver por sí mismo;

- grotesco como un adjetivo que describe algo desviado o antinatural, distorsionado o desagradable -algo que aunque extraño u oscuro revela importantes verdades sobre nosotros mismos que son de otra forma inaccesibles.

En este sentido, Zwirner destaca que la obra de Pettibon es, al mismo tiempo, inspiradora y aterradora por su visión, a menudo distorsionada de la humanidad y del artista en su mundo.

3.4. El dibujo como construcción de identidades

Defino los dibujos como situaciones, momentos que pueden ocurrir en cualquier lugar, pero también en la imaginación, de forma que no personalizo, ni doy nombre a los retratados, ni los sitúo geográficamente, ya que estas situaciones surgen del imaginario, del deseo, del recuerdo. Esto se explicaría desde la no experiencia, porque me llaman la atención comportamientos de los que, por educación o por distancia generacional o cultural no participé. Entonces los veo desde el margen, como un observador sutil, filtrando la información que me interesa, me hubiera gustado vivir o experimentar.

Me interesa el comportamiento juvenil masculino porque, además de ser hombre, mi trabajo tiene que ver con la propia construcción personal desde la adolescencia. Al no haber experimentado la pertenencia al grupo, mantengo una carencia que ahora se manifiesta en fascinación hacia la construcción de la figura del joven masculino.

En muchos dibujos iniciales mostraba figuras masculinas en plano americano sin rostro. Se trataba de jóvenes que posaban en una actitud extrañamente pasiva, autómata, y que personifican los estereotipos y deseos del mundo adulto. Al carecer de rostro, no me centraba tanto en una mirada individual sino colectiva, lo joven como producto, como objeto.

En la mayoría de los casos registro momentos que recogen la dicotomía público/privado, las actitudes a medio desvelar, los lenguajes codificados, etc. Se trata de no reflejar las cosas claramente porque tampoco tengo toda la información para cerrarlas. Son piezas que surgen a partir de la memoria, de imágenes que se construyen a través de haberlas visto o haberlas vivido.

Es bastante significativo que muchos de los dibujos se vislumbran a través de una trama, la mayoría de estas imágenes son del lugar de acción o de reunión de estos jóvenes: parques, jardines, canchas de baloncesto, conciertos, etc., lugares vallados para su acceso y control. Las distintas tramas funcionan como esa frontera generacional, una

especie de metáfora: mirar al otro desde los márgenes, porque lo que ocurre dentro les pertenece a ellos.

La calle es un espacio muy adolescente. Mi mirada es furtiva, más de *voyeur*. Hay determinados colectivos que me interesan como los scally-boys en Inglaterra, y los grupos de jóvenes proletarios en Berlín y su equivalente en las zonas rurales de Galicia. Son adolescentes que trabajan, que solo estudiaron la obligatoria y mantienen un tipo de indumentaria concreta

Es una visión de alguien que no pertenece y quiere entender, obtener respuestas para construirse a si mismo. Los chicos que aparecen en mis dibujos no son modelos, son chicos que pasan el tiempo en la calle sin hacer nada, sólo permanecer.

FIGURA 84: *Sin título.(2008)***.** Collage de proceso previo a los dibujos.

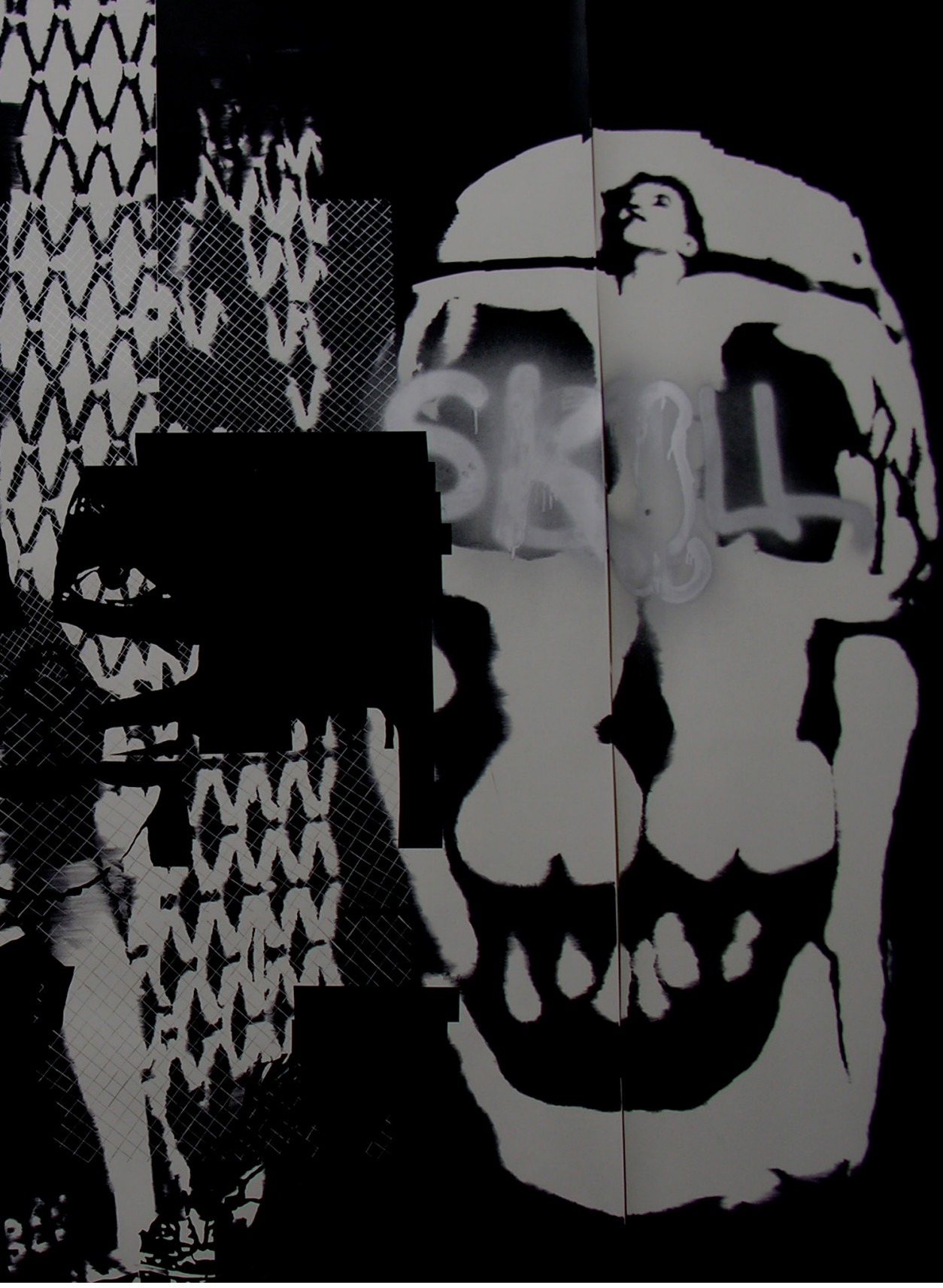


FIGURA 85: *Esgazados (2008)***.** Tinta permanente, plexiglás 286x186 cm.

FIGURA 86: *Mowgli contemporáneo (2008)***.** Tinta permanente, plexiglás 286x186 cm.

FIGURA 87: *24 horas 10 minutos (2008)***.** Dibujo y vídeo. Instalación, MUSAC, León

POEMS
SELECTED AND TRANSLATED BY
NORMAN MACAFEE
WITH LUCIANO MARTINENGO

FIGURA 88: *Yo vengo de las ruinas* (2013). Tinta pigmentada sobre papel, 350x300cm.

FIGURA 89: *Plasticite* (2013). Grafito, cera pigmentada sobre papel, 250x175 cm

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 90: *Pooow* (2013). Latón, laca, aluminio, pepino, 300x200x50cm

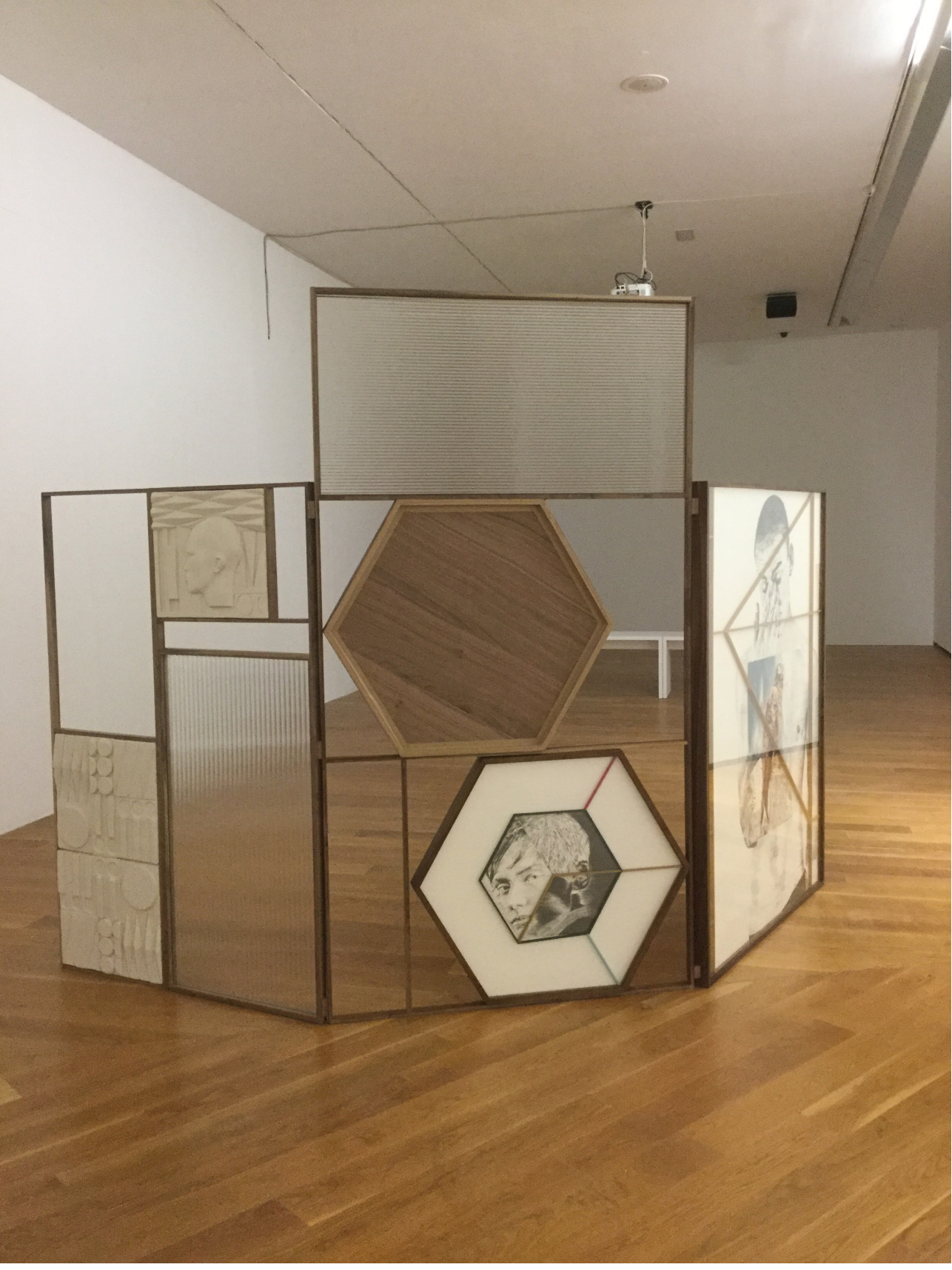


FIGURA 91-92: *Sin título* (2017). Vista de la instalación, MARCO.

Azucena Vieites

Azucena Vieites utiliza el dibujo y el *collage* como herramientas principales de trabajo. En su obra lleva a cabo un proceso de apropiación y resignificación iconográfica de materiales y referentes que están vinculados al imaginario cultural contemporáneo. Su trabajo se enmarca en la cultura DIY —Do It Yourself— que tiene sus orígenes en otros movimientos sociales y artísticos, como el dadaísmo, el punk o los movimientos feministas.

Azucena Vieites forma parte del colectivo Erreakzioa-Reacción, un espacio de creación artístico, cultural y activista en relación a los factores arte y feminismo. Sus intereses participan de la exploración de los imaginarios feministas relacionados con una cultura pop y disidente. El *collage* y el dibujo le permite apropiarse de imágenes encontradas en contextos dispares, presentando momentos significativos, en su caso el de las mujeres y el de las identidades sexuales, haciendo visible lo excluido o velado (Museo Nacional de Arte Contemporáneo Reina Sofía, 2013)

FIGURAS 93-95:

Azucena Vieites (2008). Serie *New Feminism*. Serigrafías con tinta negra y dorada. 55x35 cm. c. u.

3.5. El dibujo como extrañamiento

La técnica de la plantilla o serigrafía permite generar imágenes sin fin. Es precisamente la repetición, la superposición lo que acaba otorgando a la imagen inicial un efecto de desvanecimiento. Es entonces, cuando ese ejercicio de contaminación entra en una de las razones de ser de la práctica artística: el extrañamiento.

El concepto de extrañamiento entendido como aquello que se mueve desde la convención y la costumbre hacia sus márgenes, una suerte de extrañamiento de lo cotidiano donde conceptos como «bonito» o «apropiado», se difuminan en favor de otros como «raro» o «misterioso». Desde el arte numerosos artistas producen estrategias que desestabilizan las jerarquías y órdenes culturales establecidos y hacen salir a la luz narrativas alternativas. Un término que también es importante desde una perspectiva educativa. Loris Malaguzzi, fundador del proyecto pedagógico llevado a cabo en Reggio Emilia, Italia, hablaba de la idea de extrañamiento como la construcción de una pedagogía que permitiera soñar la belleza de lo «insólito», (Hoyuelos, 2006).

Los dibujos se generan a partir de capas. Primero dibujo la escena, las situaciones. El dibujo en rotulador es más real, más fotográfico. Después superpongo elementos que actúan como ruido, como mancha: pintura de automóvil, alambradas realizadas con tramas de pintura plata, estructuras de cinta adhesiva, carcasas de plexiglás. Así, las distintas capas se revelan como un elemento cercano a lo surreal, que se construye desde la imagen de deseo.

Trato de dotar al dibujo, hecho en rotulador, de una segunda capa de interferencia. Para ello necesitaba un filtro, una atmósfera que convirtiera el dibujo en algo más cercano a lo tridimensional. Empecé a utilizar plexiglás de colores, dándole otro plano de color, ya que muchas de las escenas y situaciones tenían como referente el color; ya fuera la luz de un neón o la oscuridad azulada del anochecer. Además, la superficie negra del dibujo y la superficie pulida del plexiglás funcionan como un espejo, no se percibe una ejecución limpia si no que interfiere todo lo que se refleja. El plexiglás actúa como un elemento tecnológico, muy

limpio, como un espejo, pero se plantea más como concepto que como forma. Concepto en cuanto idea de memoria, de recuerdo.

La imagen amateur y youtube, o los archivos de fotografías como flickr actúan como elemento no artístico o no mediado. Incorporo referentes cinematográficos de directores que trataron el tema de la masculinidad y de la adolescencia masculina, desde *Sweet Sixteen* (2002) de Ken Loach a *Elephant* (2003)de Gus Van Sant, que presentan a los personajes a través de narraciones discontinuas y miradas fragmentadas. Estos referentes también se entrecruzan con otros referentes de la música, literarios o gráficos.

Una parte fundamental de los dibujos e imagines de archivo provienen de ediciones de *fanzines* y revistas alternativas. Una de las revistas más significativas fue *Butt Magazine.* Cuando descubrí el primer número me pareció que daba un giro importante en comparación con la típicas publicaciones destinadas al público gay. Pero, más que por los contenidos, fue un interés a nivel de diseño gráfico ya que participa de elementos de *fanzine***,** un tipo de publicación de bajo coste que ha permitido a colectivos marginales, documentar y visibilizar sus propias representaciones.

La *Butt Magazine*, parece estéticamente deudora de las vanguardias o de la misma Bauhaus. Su tonalidad rosa de las páginas, el gramaje, la tipografía, la masa de fotografías, funciona de manera muy expresionista, similar a las películas de Fritz Lang o Murnau, además de presentar a las personas desde lo real. A nivel estético, la influencia de esta publicación es bastante determinante en la serie *Consumiendo Juventud*.

En el proyecto, *24 horas 10 minutos*, se habla del consumidor joven y toda la iconografía relacionada con él, pero no es tanto un análisis de posicionamiento, ni de crítica social, por el contrario, es más bien un registro de un imaginario más adolescente, quizá más vinculada a un mundo rural.

Existen distintos colectivos dentro de una misma generación y no se puede hablar de una unidad generacional, sino que depende del contexto en el que vives. Este proyecto mezclaba dos realidades al plan-

FIGURA 96: Plantillas acetato (2008).

FIGURA 97: *Lobo* (2008). estampado acrílico mate

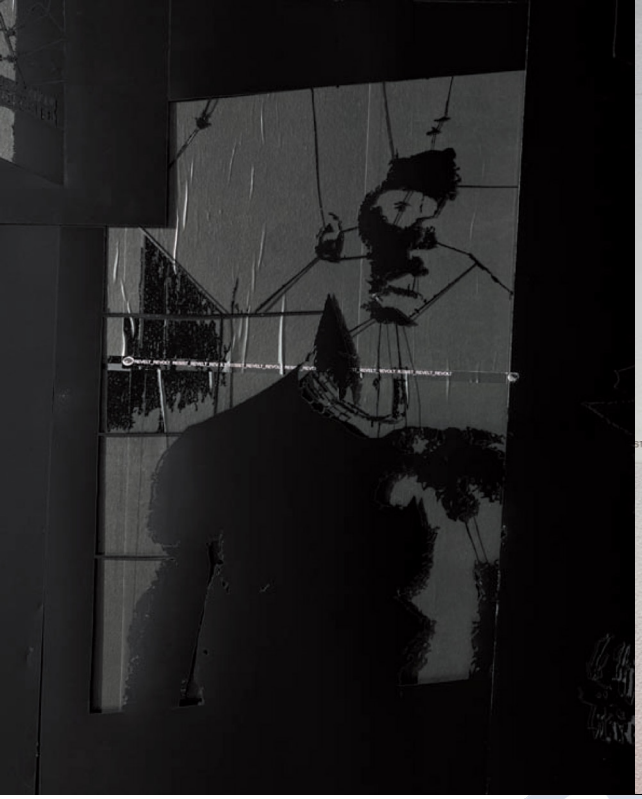


FIGURA 98: *Amateur* (2008). Plantilla acetato.

FIGURA 99: *Amateur* (2008). Estampado, acrílico mate.

FIGURA 100: *Macaulay* (2008). Plantilla acetato.

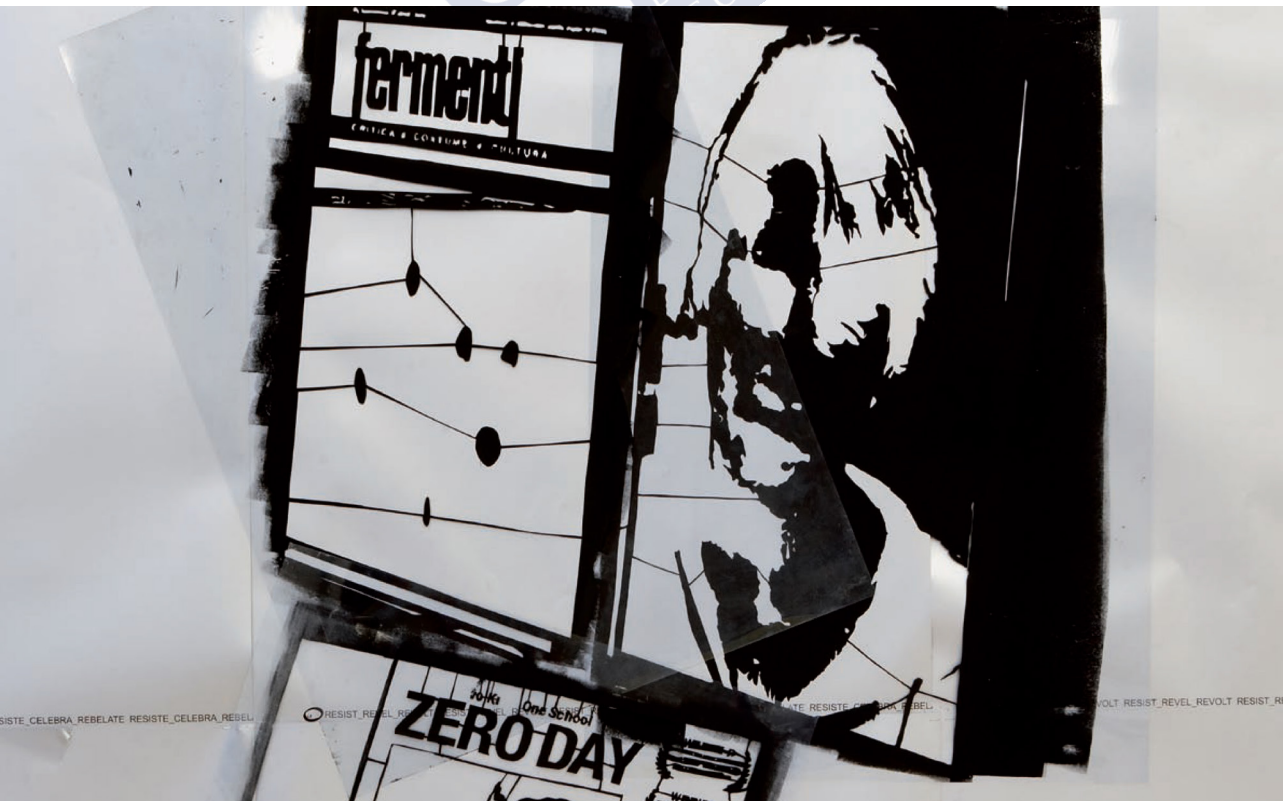


FIGURA 101: Tres veces estampado (2008), acrílico mate.

FIGURA 102: *Pasolini* (2008). Plantilla acetato.

FIGURA 103: *Pasolini* (2008). Estampado, acrílico mate.

tear cuestiones que proceden de una juventud centroeuropea con una realidad como la de Galicia, más de frontera entre lo rural y lo urbano. La ausencia de oportunidades laborares y de formación en el entorno rural crea un extraño momento de no pertencia al lugar, de no afectividad.

Pero no se trata tanto de plantear una crítica, como de presentar y adecuar estas dos visiones y el uso que hace la economía capitalista de «lo joven» en todos los aspectos: desde un contexto de consumo de barrio a una revista de consumo adulto, donde el vehículo de presentación del producto es el cuerpo joven. En algunos casos, como comenta Jeffrey Swartz (2006) en el catálogo de la exposición, aparece ese momento de pre-trabajador productor, como ese instante de consumo pero que, a su vez, tampoco genera productividad, un momento extraño, desubicado.

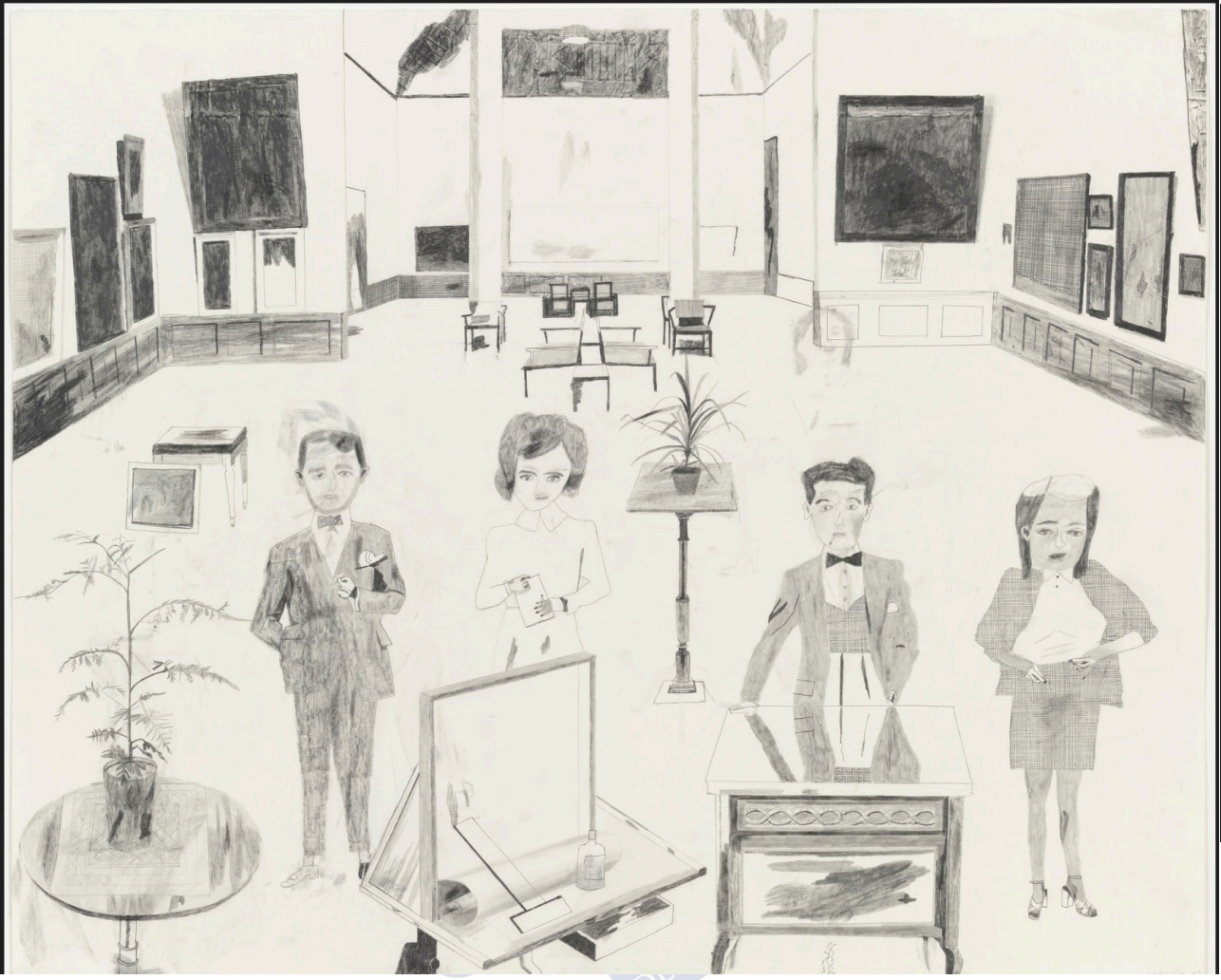
El vídeo que da título a la exposición se presenta como lo real, a modo de documento, 24 horas 10 minutos en la vida de un joven que reside en un lugar a medio camino entre lo rural y una ciudad pequeña. Me interesa el conflicto de un joven cuya vida gira en torno a conseguir dinero para divertirse el fin de semana sin un claro sentimiento afectivo hacia el entorno. Una mirada casi antropológica donde las relaciones en el ámbito familiar, con los amigos, los jefes, van marcando la rutina.

Me fijo en una realidad que yo no conocía; un joven que también se construye a sí mismo y que no participa de ninguna responsabilidad. Esto queda más claro cuando, en una charla, él dice, al referirse al lobo que aparece estampado en su camiseta, que la lleva porque el lobo es libre y que lo hace a él libre, como si, de alguna manera, se identificara con él y, en realidad, observándolo, sí que existe cierta libertad en su vida cotidiana: él coge su tractor y le dedica el tiempo que quiere a cortar la hierba, si no quiere ir al día siguiente, no pasa nada. Esta autonomía puede durar hasta que se case porque la convención en su caso, es brutal.

En este proyecto tenía claro que quería trabajar en algo próximo y lo más real era de esta forma: un seguimiento continúo de toda una actividad para ser participe de su vida. Me apetecía hacerlo en Galicia, porque necesitaba obtener respuestas relacionadas con por qué determinada juventud no tiene un interés afectivo sobre algunas cuestiones,

como el paisaje y las problemáticas concretas del lugar donde vive. Me interesa ese momento de paso entre la niñez y el mundo adulto y, en el caso del protagonista del vídeo, necesitaba también que me diera respuestas a esas actitudes de no afectividad hacia lo que estás viviendo día a día, entendido como simplemente vivir, pasar las horas sin cuestionarse, sin tener curiosidad.

FIGURA 104: *24h 10'* (2008). Fotograma vídeo



Jockum Nordström

Trabaja con materiales sencillos, como papeles y cartulina, desarrollando un lenguaje que es, al mismo tiempo, naive y erudito, descriptivo y enigmático. Crea historias abiertas, llenas de dinamismo, que posibilitan múltiples narrativas, a través de imágenes con objetos, animales y figuras humanas que pueden resultar extrañas y desconcertantes. Nordström define sus dibujos como «fotogramas». (Brian Sholis, 2005). Son dibujos que incorporan elementos recogidos de la historia del arte, la arquitectura, la música, libros, revistas, poesia, y elementos cotidiandos que surgen de observar en el entorno urbano de Estocolmo, particularmente en el barrio donde creció. «Saltando entre mundos y eras, nos ofrece imaginativos cuentos de ensueño para adultos». (Marc Donnadieu, 2015, p.88)

FIGURAS 105-106: Jackum Nordström

*Back at Work (2003)***.** Lápiz sobre papel, 56,2x43,8 cm.

*Who wrote that (2003)***.** Papel de color cortado y pegado, papel pintado cortado y pegado, y papel cortado y pegado con tinta, acuarela, lápiz, lápiz de color y bolígrafo sobre papel, 100x145 cm.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

EL DIBUJO COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

FIGURA 107: Aldo van Eyck. *The medicine of reciprocity tentatively illustrated*. Imagen para el artículo de introducción a la publicación del Orfanato de Amsterdam en *Forum*, Abril-Mayo 1961.

El presente bloque hace un recorrido por algunas de las principales perspectivas sobre la docencia del dibujo que surgen en occidente a partir de la implantación de la escolaridad como un derecho básico y que se desarrollan a lo largo del siglo XIX y XX hasta la actualidad.

Las perspectivas, programas y sistemas de dibujo presentados, inciden en una visión progresista de la educación basada en el aprendizaje a través de la experiencia, la educación estética, el juego y los procesos creativos propios de las artes. En ese sentido, este apartado no se centra en los estudios psicológicos sobre el dibujo infantil como instrumento para el análisis de los rasgos de personalidad o los grados de madurez –desarrollados principalmente en el siglo XX– aunque se muestra su influencia y herencia en la visión de la educación artística que prevalece en el sistema educativo actual.

El objetivo de este recorrido es ofrecer un marco de acción educativa que permita repensar la práctica del dibujo en la escuela –y por extensión de las artes– e iniciar un debate metodológico en nuestro contexto –estos programas no tuvieron apenas desarrollo en España– en términos de procesos y experiencias artísticas respetuosas con las producciones de la infancia, que promuevan el desarrollo y el aprendizaje. Así mismo, asienta las bases conceptuales de las propuestas prácticas desarrolladas con niñas y niños de infantil recogidas en el capítulo cinco.

4.1 LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LA ESCUELA: EL SIGLO XIX Y EL DIBUJO PARA TODOS

Desde el Renacimiento, se considera que el dibujo es el origen de todas las artes visuales, por lo que cualquier transformación en su concepción o naturaleza modifica profundamente todas las disciplinas. Bajo esa premisa, Juan Bordes (2007, 2019) analiza las nuevas metodologías educativas que surgen en el siglo XIX, cuando el dibujo se convierte en una práctica determinante, y su posible influencia en los movimientos artísticos del siglo XX, especialmente las vanguardias, teniendo en cuenta que la formación en la infancia y adolescencia de esos hombres y mujeres artistas se desarrolló enteramente en el siglo anterior.

Con la implantación de la escolaridad como un derecho básico, a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa, se produce un enorme interés por la docencia del dibujo, principalmente a partir de las ideas de Jean – Jacques Rousseau (1712-1778), que propone separarlo del dibujo académico y artístico para convertirlo en una herramienta básica en la educación de la infancia. Rousseau, en su obra *Emile* (1762), consideraba el dibujo indispensable para el desarrollo de la percepción, al favorecer la coordinación entre el ojo y la mano. La premisa era lograr un dibujo «para todos», que favoreciera la educación de los sentidos y cuyo objetivo sería «proveer al niño de los juicios óptimos parar evaluar el mundo exterior» (Bordes, 2007, p.38).

Hasta ese momento, el dibujo había sido considerado una disciplina exclusiva de las artes, reservada a profesionales, pintores, escultores y arquitectos. Fuera de estos ámbitos, su enseñanza era un lujo asequible únicamente para la aristocracia. Al desligarse de sus connotaciones artísticas, el dibujo empieza a considerarse imprescindible en la educación de cualquier ciudadano. «El concepto del dibujo se amplia y pasa a entenderse como una herramienta con la que los niños formalizan las ideas de una manera económica e inmediata» (Bordes, 2019 p.33).

A partir de las enseñanzas de Rousseau se desarrollaron la mayoría de métodos de enseñanza de la época. El nuevo «dibujo para todos» se opone a los métodos de copia de estampas -un método académico

vigente desde la Edad Media en el que el aprendiz copiaba los dibujos del artista maestro- y pone su foco en la observación de la naturaleza.

> Muy bien guardaré [a Emilio] de tomarle un maestro de dibujo que solo imitaciones le de a imitar, y solo dibujos le haga dibujar, quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza, ni otro modelo que los objetos: que tenga presente el original mismo, no el papel que le representa; que copie una cara de una cara, un árbol de un árbol, un hombre de un hombre, para que así se acostumbre a observar bien los cuerpos y su apariencia, no a creer que mentiras e imitaciones convencionales son imitaciones verdaderas» J. J. Rousseau, *Emilio*. Novísima traducción de D. J. M., Madrid, 1879, p. 302, en Bordes (2007, p. 39).

Otro aspecto que destacan Bordes (2019) y Burset (2017) en la reconfiguración de la enseñanza del dibujo en el siglo XIX es el valor económico que adquiere, al ser considerado esencial en el desarrollo de la industria. En Francia surgen las escuelas gratuitas del dibujo, a imitación de la *l'École Royal Gratuite de Dessin* abierta en París en 1767 por Jean-Jacques Bachelier, dirigidas a aprendices de aquellos oficios que requerían un dominio del dibujo desde una perspectiva práctica, orientada a la sociedad industrializada. El dibujo pasa a ser considerado «el alma de muchas de las ramas del comercio: es él el que hace destacar a la industria de una nación; centuplica el valor de las materias primas». *Mémoire concernat l'École Royale Gratuite de Dessin* (1774), citado en Bordes (2019, p.35)

Estos dos aspectos, el valor educativo y económico, dan lugar a lo que Bordes (2019) denomina el «dibujo moderno», entendido como un compendio de todos los tipos de dibujo enseñados, que amplían y renuevan los métodos de la enseñanza del dibujo artístico de la academia y que influirán en los movimientos de las vanguardias del siglo XX. De acuerdo al autor, el origen del dibujo moderno se encuentra en la confluencia de dos corrientes:

- Los cambios surgidos dentro del propio ámbito académico o artístico para renovar su práctica, (especialmente la sistematización del dibujo del paisaje y de flores en numerosos métodos de enseñanza).

- «Los dibujos heterodoxos», es decir, el conjunto de juegos y programas educativos que surgen a partir de la incorporación del dibujo en la escuela como respuesta al las ideas de Rousseau. En estos últimos nos centraremos en el siguiente apartado.

4.1.1. Nuevas prácticas de dibujo en el siglo XIX: «los dibujos heterodoxos»

Encuadradas como nuevos métodos educativos, Bordes (2019) presenta una serie de veintitrés conjuntos de enseñanzas heterodoxas del dibujo surgidas en el S. XIX. A continuación los presentamos agrupados en ocho categorías, que engloban estas prácticas en diferentes sistemas de representación y modelos pedagógicos.

4.1.1.1 El dibujo pestalozziano

Hace referencia al los métodos del dibujo del programa pedagógico del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi fue uno de los primeros educadores en renunciar al modelo pedagógico de lecciones magistrales en favor de actividades más participativas y prácticas. Su programa educativo se construye desde el modelo de Rousseau, abarcando la educación infantil de forma integral (desarrollo intelectual, sensorial y moral).

Lupton y Miller (2019) exponen como, a partir de la publicación del libro de Pestalozzi –junto con Cristoph Buss– *ABC del Anschauung* (que podría traducirse por *ABC de la Percepción*) en 1803, se instituye el dibujo como un medio legítimo para la educación de los niños y niñas y se inicia el interés por "dibujo pedagógico" a través de un conjunto de ejercicios realizados desde la primeras etapas de infancia.

El dibujo en Pestalozzi ocupa un lugar importante en la educación sensorial basada en la percepción visual, considerado como una observación activa que contiene tres modos de analizar una experiencia: contar, medir y hablar. El dibujo priorizaba el modo de medir con la vista los objetos del entorno, sus proporciones, frente a la representa-

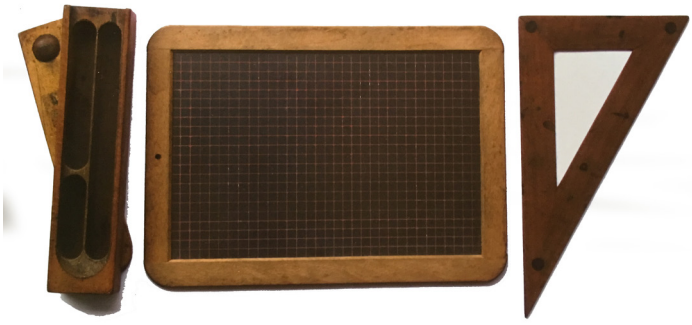
ción naturalista clásica. Este método se basaba en el cuadrado como fundamento de todas las formas. El objetivo era facilitar a los niños y niñas una compresión ordenada del mundo.

> Mediante una serie de ejercicios sincronizados y repetitivos, el maestro ponía en práctica el dibujo de la figura, la denominada y luego preguntaba al niño sobre su forma. Después de dibujar la forma, se pedía al niño que la localizase en su entorno. El repertorio de formas se basaba en una austera gramática de rectas, diagonales y curvas. [...] Pestalozzi buscaba descomponer la complejidad de la naturaleza en sus formas constituyentes [...] para identificar y "elementalizar" la geometría subyacente al mundo visual, de tal modo que se hiciera asimilable para el niño (Lupton y Miller, 2019, p.12).

Brosterman (2019, p.174) explica que «el dibujo pedagógico se centraba en la representación de las formas orientada al perfeccionamiento de la capacidad de observación y, por ende, de la capacidad de comprensión, y en los propios objetos para explicar su función y construcción». El autor señala que, el dibujo como actividad educativa era fundamental para la enseñanza de la escritura y la comprensión de la forma. Desde es perspectiva, Pestalozzi desarrolla algunas técnicas basadas en la combinación del dibujo y la escritura, consciente de la preferencia de la infancia por el dibujo frente al estudio de las letras.

FIGURA 108: *The polygraph*. Juego inspirado en las *Schönenformen* de Schmid. E. M. Goldsmith & Co., c.1830. Colección Juan Bordes.

FIGURA 109: Pizarrines utilizados en el dibujo pestalozziano.



Siguiendo las ideas de Rousseau, el dibujo era una herramienta educativa más que un fin artístico. De ahí su conocido pizarrín, que impedía conservar lo trazado, evitando la autocomplacencia. Posteriormente las ideas de Pestalozzi fueron trasladadas a ejercicios y manuales específicos por profesores que trabajaron con él. La mayoría de ejercicios se basaban en el rigor abstracto: el cuadrado minimalista o las formas geómetricas simétricas-. De sus discípulos destacamos Johann Joseph Schimd y sus *Schönenformen* (formas bellas) con las que se buscaba educar no solo la percepción sino también el gusto estético.

Los ejercicios de dibujo se incluyeron en numerosos programas educativos de las escuelas de primaria en la mayoría de países occidentales, agrupados en tres líneas principales: el dibujo dictado (realizado a partir de instrucciones orales), el dibujo gimnástico (realizado simultáneamente con las dos manos para activar los hemisferios cerebrales –ejercicios que fueron incluidos en el curso preeliminar de la Bauhaus-) y el dibujo lineal (aplicado a la producción industrial).

4.1.1.2 El dibujo geométrico-matemático

Incluimos en este apartado los métodos de dibujo que analizan y organizan las formas desde la geometría (dibujo racional) o que parten de los principios geométricos para realizar imágenes por combinatoria (dibujo modular, sólido y matemático).

El dibujo racional: La racionalización del aprendizaje del dibujo no se separaba de una metodología tradicional, pero reforzaba los principios geométricos. Muchas escuelas basaban la enseñanza del dibujo en la geometría, incluyendo la figura humana. De esta forma se pretendía huir del detalle para ver con amplitud, al seleccionar los planos o movimientos principales del modelo.

El dibujo modular: se refiere al dibujo creado a partir de la repetición de un módulo simple, principalmente una forma geométrica. Aunque es un dibujo que tiene un origen secular, vinculado principalmente a cuestiones ornamentales, como el trazado de pavimentos, su sistematización introduce dos conceptos que serán fundamentales en el arte moderno: la variación y la serie. Su difusión en forma de juegos de

FIGURA 110: Dibujo Racional

Nicolas Joseph Ruyssen Manuscrito del método *Collection of Principles*. Londres: Published as the Act directs, 1803. 29x 24 cm. Colección Juan Bordes

FIGURA 111: Dibujo modular.

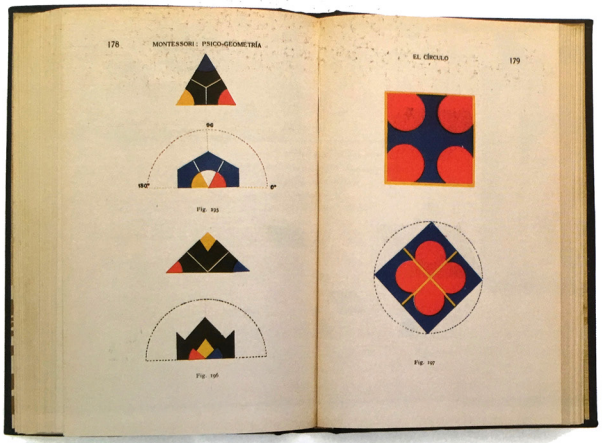
Jean Sébastien Truchet. Módulos para visualizar las teorías de combinatoria y permutaciones, c. 1900. 23x23 cm. Colección Juan Bordes.

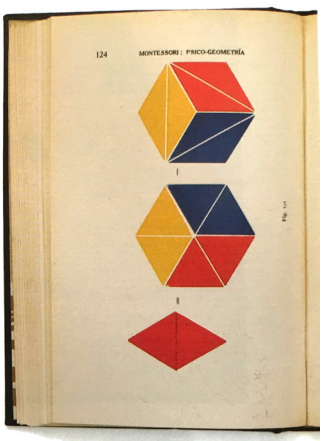
FIGURA 112: Dibujo sólido

Tangram en caja Tangerine, c.1890 y manual *The best puzzle ever invented. The Chinese Puzzle*, siglo XIX.

FIGURA 113: Dibujo matemático

Maria Montessori, *Psico-geometría*, Barcelona, 1934.





mosaicos, inicialmente en cartón y posteriormente en bloques cúbicos, alcanzaron una enorme popularidad.

El dibujo sólido: hace referencia a la realización e imágenes a partir de las combinaciones de piezas sólidas, sin necesidad del soporte papel. Recoge el impulso natural de la infancia realizar figuras con objetos como piedras y palos. La comercialización y éxito del juego chino *Tangram* dio paso al diseño de otros juegos de figuras geométricas y puzzles planos con las que llevar a cabo imágenes abstractas y figurativas.

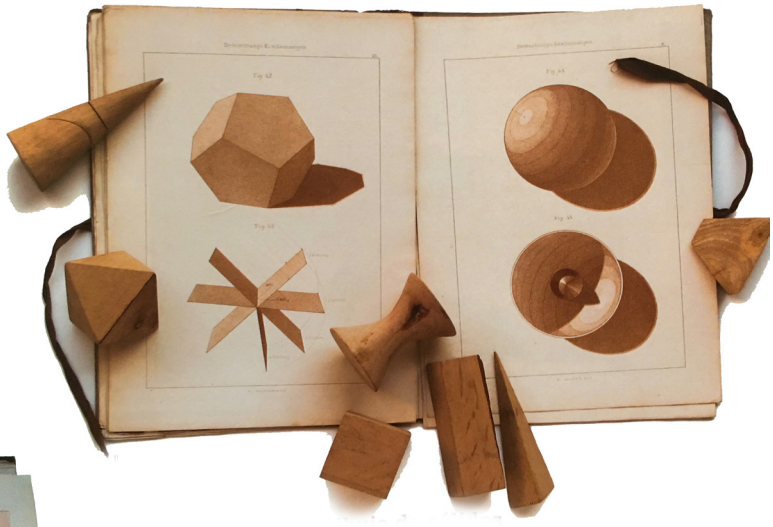
El dibujo matemático: Es un dibujo de carácter abstracto diseñado para enseñar aritmética y geometría, como una manera de visualizar conceptos matemáticos. Los bloques matemáticos de María Montessori para observar operaciones aritméticas o las cajas de arquitectura de Froebel (dones del 3º al 6º), son ejemplos de este tipo de dibujo.

4.1.1.3. El dibujo de formas

Denominamos así al conjunto de dibujos que parten del dibujo de observación de formas volumétricas, bien de cuerpos geométricos (dibujo de sólidos y cristalográfico) o de elementos cotidianos (dibujo de objetos).

El dibujo de sólidos: es una práctica de dibujo que toma como modelo cuerpos geométricos elementales para estudiar la perspectiva, la luz y la sombra. A lo largo del siglo XIX surgieron numerosos métodos de enseñanza que partían del análisis de la naturaleza a partir de tres formas geométricas esenciales, generalmente la esfera, el cilindro y el cubo. Alguno de estos métodos, tuvieron gran difusión en Europa. Además de los manuales, fueron muy habituales las cajas de sólidos geométricos o cajas de estereometría, en las escuelas de primaria.

El dibujo de objetos: A finales del siglo XIX los sólidos geométricos fueron sustituidos por el dibujo de objetos cotidianos, que se presentaban al alumnado en copias de madera y yeso para despojarlos del color y hacer hincapié en la forma y el volumen.



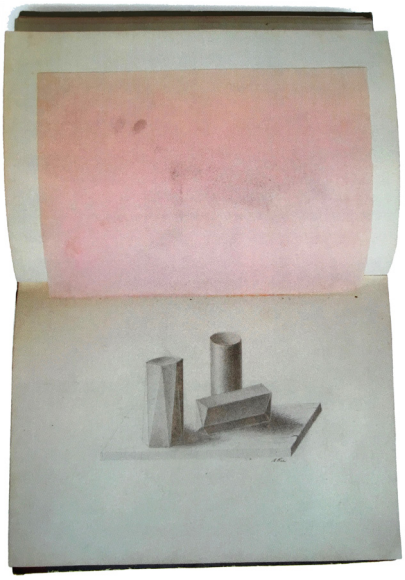


FIGURA 114: Dibujo de sólidos

Anton Andël, *Grundsätze der Perspectivischen und Beleuchtungs–Erscheinungen zum Gebrauche für das Zeichnen nach dem Modelle*, Viena, 1876.

FIGURA 115: Dibujo cristalográfico

Cuaderno de dibujos originales. A. Pizzo, *Studi di prospettiva. Solidi principali e loro modificazioni*, 1853.

FIGURA 116: Dibujo de objetos

Adolf Leibrock y Michael Schmidt, *Das freie Zeichnen in der Volkschule*, Estrasburgo, 1905.

El dibujo cristalográfico: tomaba como referencia los cuerpos geométricos facetados procedentes de la nueva ciencia cristalográfica para llevar a cabo diferentes métodos de dibujo. Estos nuevos cuerpos se materializaron en juegos de piezas de madera que se utilizaban como modelo.

4.1.1.4. El dibujo de construcción

Conformado por aquellos métodos de dibujo relacionados con el ensamblado de piezas volumétricas asimétricas (dibujo maclado) o de bloques de construcción (dibujo constructivo).

El dibujo maclado: Es el dibujo mental resultado de ciertos puzzles volumétricos, en los cuales una serie de piezas asimétricas se ensamblan conformando un cuerpo simétrico o macla[1]. Estos puzzles tridimensionales permitían deconstruir figuras simples en series de piezas complejas y, al mismo tiempo, generar asociaciones para reconstruirlas.

El dibujo constructivo: Los bloques de construcción se incluyeron en los programas educativos del dibujo con diversos objetivos: bloques matemáticos, enseñanza de la perspectiva de forma intuitiva, construir modelos de paisaje, ejercicios de diseño, etc. A partir de que Froebel sistematiza sus posibilidades pedagógicas en la primera infancia se produce un extraordinario desarrollo de los juguetes constructivos, que son incorporados en los catálogos de juguetes. Bordes (2019) distingue dos grandes grupos: los que se basan en el apilado de sus piezas, y los que se centran en distintos diseños de ensamblaje y que permiten otras investigaciones espaciales más allá de la imitación de edificios.

1 El término macla procede de la geología y es un cuerpo mineral simétrico conformado una serie de minerales simples. Procede de la estereotomía, una ciencia constructiva que consiste en cortar la piedra de la cantea en relación a su uso.

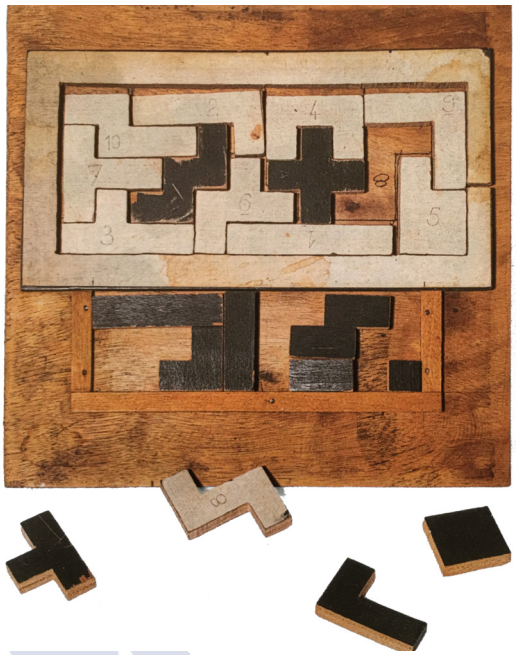


FIGURA 117: Dibujo maclado

The Sectional Checkboard Puzzle (Puzle de tablero seccionado). Puzle artesanal según el modelo de Henry Luers, Francia, c. 1890. 13x18,5 cm. Colección Juan Bordes.

FIGURA 118: Dibujo constructivo

*Grandall's Builidng Blocks for Childre*n. Patentado en 1867.

4.1.1.5. El dibujo conceptual-abstracto

Dentro de este epígrafe incluimos aquellos dibujos que surgieron como representaciones abstractas de ideas (dibujo de color) u operaciones mecánicas (dibujo textil). Incluimos también el dibujo *collage* desde la perspectiva de la composición geométrica de Froebel.

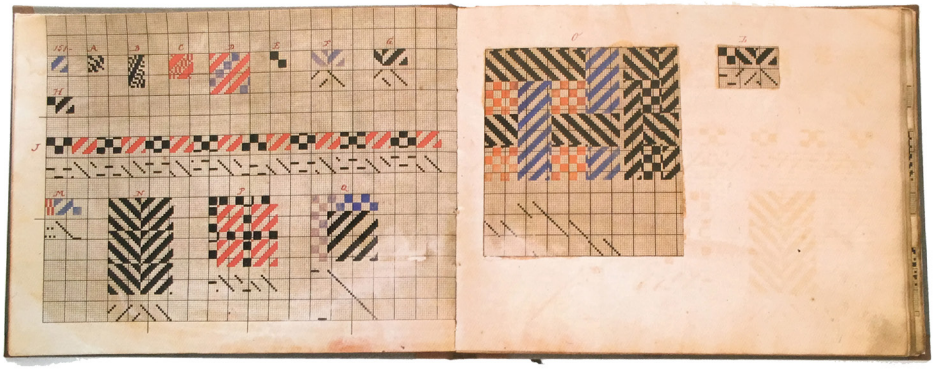
El dibujo textil: La industria textil, había desarrollado desde el siglo XVIII un amplio lenguaje grafico codificado para representar y transmitir las operaciones mecánicas para elaborar un tejido. El dibujo textil no remite al estampado de una tela sino a un tipo de dibujo conceptual que es necesario decodificar por un experto textil. Froebel incorporó la actividad textil en sus métodos pedagógicos, no solo como una base en sus ocupaciones, (bordado 2ª , trenzado 4ª, tejido 5ª) que influyó en el dibujo en red cuadriculado (tercera ocupación).

El dibujo del color: Los manuales ilustrados que recogen las teorías del color tuvieron una enorme difusión en el siglo XIX y dieron lugar a una nueva iconografía. El color, como cualidad de la luz, aparece representado a través de abstracciones geométricas, como el círculo cromático.

El dibujo *collage*: El dibujo recortado con tijeras fue muy popular en los siglos XVIII y XIX, con la moda de las siluetas, perfiles recortados de figuras. Otro antecedente eran los *scrapbooks* o libros de recortes que surgen con el uso de litografía en publicaciones periódicas que actuaban como una memoria de experiencias y recuerdos. Fröbel introduce el papel recortado en sus ocupaciones pero, a diferencia de los anteriores, los recortables eran composiciones abstractas, con papeles de colores y texturas variadas, ordenados en juegos geométricos

4.1.1.6. El dibujo froebleiano

Hace referencia al sistema educativo ideado por Friedich Froebel (1782-1852) que contó con una extraordinaria difusión en los *Kindergarten*. El dibujo, en dicho sistema, recoge e integra las aportaciones de



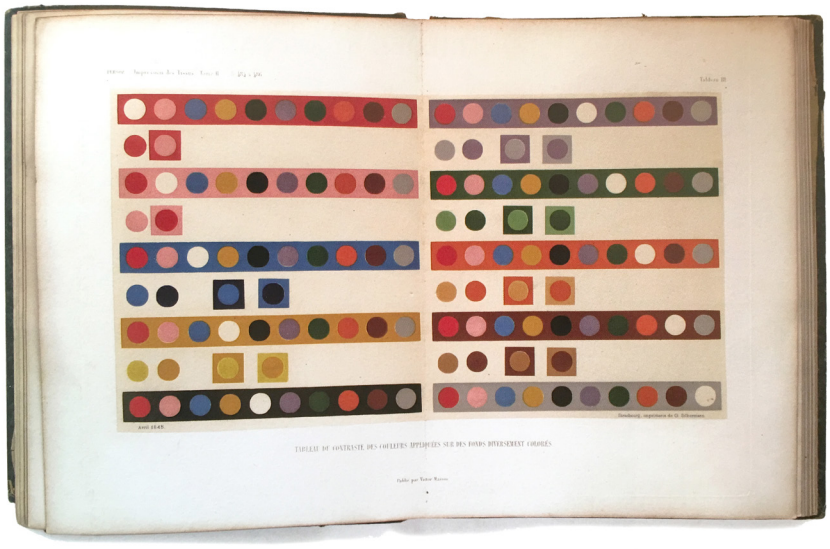


FIGURA 119: Dibujo textil

Album di disegni di tessuti di lana per le estai 1882-86 dal Lanificio Rossi. Dibujos originales, 1882-1886.

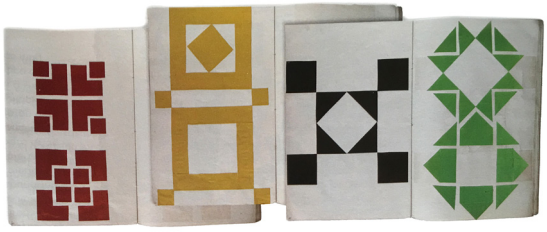


FIGURA 120: Dibujo del color

E. Chevreul, *De la loi du contraste simultané des couleurs*, París, 1839.

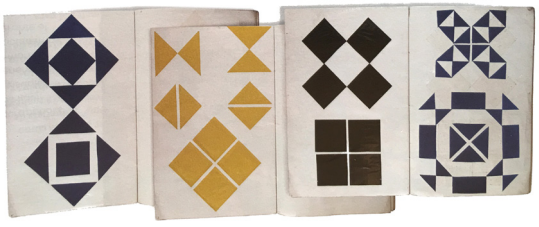


FIGURA 121: Dibujo *collage*

Cuaderno con modelos para las ocupaciones del programa de Froebel realizados por Rosalie Mathieu, c. 1900. 44 x 29 cm. (c/u). Coección Juan Bordes

otros métodos anteriores[2] que se alejaban, en su mayoría, de los planteamientos academicistas del dibujo. Lupton y Miller (2019) explican el método de enseñanza de dibujo de Froebel, basado en el dibujo de formas geométricas en una pizarra reticulada, mientras el alumnado las reproducía en papeles o pizarras también reticuladas.

> El objetivo era la representación naturalista o "auténtica"; así los ejercicios de retícula eran un modo de reducir la complejidad del mundo visual en componentes simplificados. A medida que los alumnos iban dominando la forma, las retículas y elementos geométricos utilizados para el análisis cedían el paso al naturalismo. El método de Froebel ejemplificaba su programa de aislar los elementos fundamentales, constructivos, de un objeto y avanzar sucesivamente con cada nueva habilidad adquirida (p.15).

La retícula se convirtió en el principio visual y teórico de su sistema de *Dones y Ocupaciones*. Basándose en el impulso infantil del juego, el sistema fue concebido, de acuerdo con Brosterman (2019), como:

> un método radical y profundamente espiritual de actividades de diseño abstracto cuya finalidad era enseñar a los niños a identificar y apreciar la armonía de la naturaleza. El lenguaje universal de las formas geométricas del *Kindergarten* [...] tenía como objetivo cultivar las capacidades innatas de observación, razonamiento, expresión y creación de los pequeños (p.155).

El programa se estructuraba en una serie de ejercicios o juegos manuales que se dominaban «dones» y «ocupaciones». Los dones hacían referencia a operaciones pautadas realizadas con juguetes educativos y las ocupaciones eran ejercicios con materiales que el niño transformaba con sus manos. Los dones, que se presentaban a los niños de forma progresiva, eran: «el color», «el mundo en una caja», «caja de arquitectura nº 1», «caja de arquitectura nº 2», «caja de arquitectura nº 3», «caja de arquitectura nº 4», «teselado del plano», «la unión hace la fuerza», «dibujo sólido y «el punto en el plano». Las ocupaciones

2 Los métodos en los que se inspiró eran los denominados *Stymographie* (dibujo de puntos) y *Netzziechen* (dibujo de redes). Ambos partían de una retícula, de puntos o líneas, a partir de la cual el maestro podía "dictar" dibujos a la clase. (Lupton y Miller, 2019).

serian: el picado, el bordado, el dibujo, el trenzado, el tejido, el recorte de papel, el plegado, el *collage*, estructuras de puntos, y el modelado.

El método de Froebel era un sistema diseñado como una serie de juegos independientes, pero al mismo tiempo conformaban una secuencia de aprendizaje.

> Se presentan al niño «en una progresión ascendente para llevarlo desde la intuición material del objeto hasta la abstracción de él o la idea, siguiendo un orden rigurosos matemático». (Alcántara, 1876, p.77) Y están organizados con el principio general de la actividad creadora (Shaffendstun) fomentada a través de la descomposición (análisis) y la agrupación (síntesis). (Bordes, 2007, p.72).

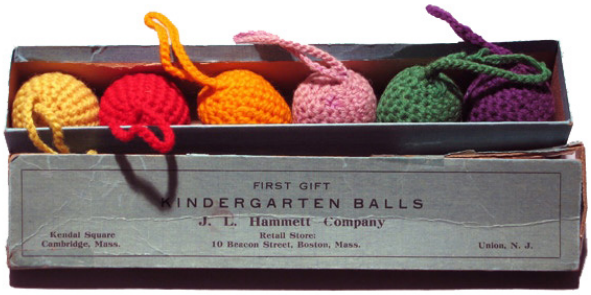


FIGURA 122: Froebel, *don número 1*: el color. s.f.

FIGURA 123: Froebel, *don número 2: esfera, cilindro y cubo*. c.1890

FIGURA 124: Froebel, *don número 5: caja de arquitectura número 3*. s.f.

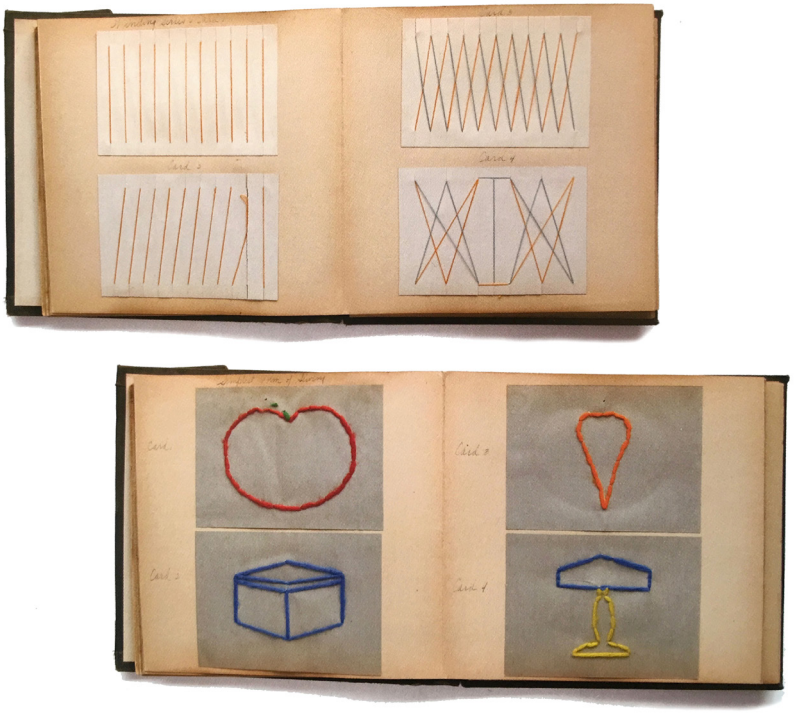


FIGURA 125: Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 2: el bordado.

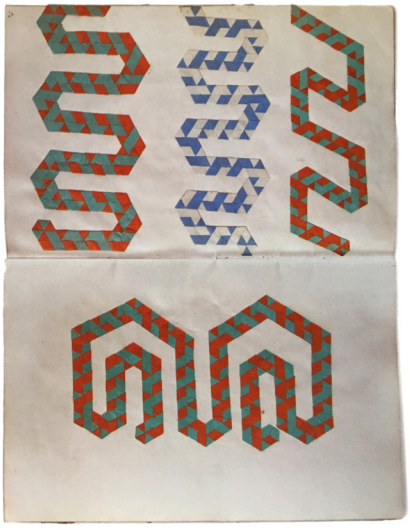


FIGURA 126: Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 4: el trenzado.

FIGURA 127: Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 5: el tejido

FIGURA 128: Fannie E. Kachline (c.1890). Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 7: el plegado.

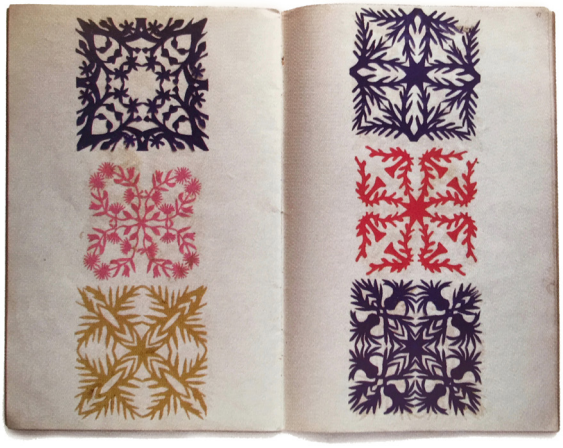


FIGURA 129: Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 6: el recorte de papel.

FIGURA 130: Modelos y material para la ocupación nº 9: estructuras de puntos.

Dones y ocupaciones se articulaban desarrollando tres tipos de «formas»: formas de vida (*Lebenformen*) que parten de los objetos cotidianos para estimular la observación; formas de conocimiento (*Erkenntnisformen*), que llevan a cabo ideas y conceptos de numero, orden y proporción; y formas de belleza (*Schönheitformen*) donde se ejercita la educación estética y la imaginación a través de modelos simétricos.

4.1.1.7. El dibujo científico

Agrupa diferentes imaginarios y sistemas de dibujo resultado de los avances científicos del momento (dibujo óptico, microscópico, musical, cicloide) y del desarrollo del lenguaje de dibujo técnico necesario para la representación de las maquinas mecánicas y su fabricación industrial (dibujo de máquinas).

El dibujo óptico: hace referencia al conjunto de manuales y artilugios y mecanismos ópticos diseñados para difundir los nuevos descubrimientos científicos en el campo de la visión. Algunos de estos artilugios como la linterna mágica, precursora del cine y la fotografía, el caleidoscopio o el cicloidotropo alcanzaron una gran popularidad y fueron versionados en juguetes ópticos para la infancia permitiéndoles experimentar los fenómenos oculares.

El dibujo microscópico: El descubrimiento del microscopio en el siglo XVIII, aportó un nuevo imaginario e iconografía que entró en la escuela a mediados del siglo XIX, principalmente a través de repertorios de diapositivas para la linterna mágica.

El dibujo musical: En el siglo XIX se producen por primera vez las primeras representaciones gráficas del sonido a través de unos sencillos mecanismos pendulares, que transforman en imagen las vibraciones acústicas. Como resultado aparece un nuevo repertorio de imágenes geométricas curvas que coincidían con las representaciones gráficas de las ecuaciones matemáticas. Estos gráficos musicales fueron ganando complejidad con la invención de diferentes instrumentos como el kaleidophone o el harmonograph, este último adaptado a una versión domestica.

El dibujo cicloide: Las curvas cicloides se producen cuando se hace rodar un disco sobre una superficie horizontal y está relacionado con la Física y las Matemáticas. El repertorio de imágenes es similar al del dibujo musical, pero su origen aquí procede de la utilización de mecanismos auxiliares de ruedas dentadas que se coordinan con el trazo de la mano del dibujante.

El dibujo de máquinas: los artilugios y herramientas mecánicas que surgen con la revolución industrial hizo necesario un tipo de dibujo para su representación y diseño. Este dibujo industrial aglutina dife-

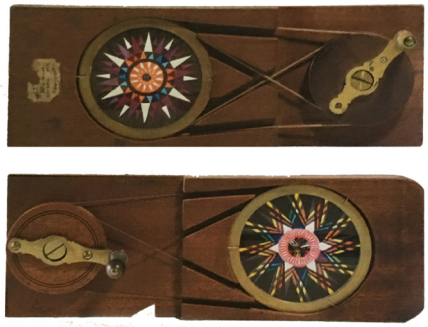


FIGURA 131: Dibujo óptico. Mecanismos para demostraciones de experimentos lumínicos y de color. Estados Unidos, c.1870. Medidas variables. Colección Juan Bordes

FIGURA 132: Dibujo microscópico. Diapositivas de muestras microscópicas para proyecciones didácticas con la linterna mágica, c. 1860-90. 8x8 cm. (c/u). Colección Juan Bordes.

FIGURA 133: Dibujo musical

Dibujos originales realizados con el *harmonograph* por Joseph Goold.

FIGURA 134: Dibujo cicloide

H. S. Savory, *Geometric Turning*, Londres 1873

rentes convenciones del dibujo (geometría descriptiva, luces y sombras, dibujo explotado[3]…) hasta convertirse en un lenguaje específico.

4.1.1.8. El dibujo de la otredad

Hace referencia al interés que despiertan, principalmente desde el arte, aquellos dibujos realizados por personas o colectivos minoritarios (dibujo infantil, dibujo mental) o pertenecientes a otras épocas y culturas (dibujo primitivo, dibujo oriental), que carecían de reconocimiento y difusión en la tradición del arte occidental, y que ahora son vistas como una fuente para la renovación de las artes plásticas.

El dibujo infantil y el dibujo primitivo: A finales del siglo XIX y principios del XX el dibujo infantil realizado de forma espontánea empieza a ser apreciado por distintas disciplinas, principalmente artistas, psicólogos y pedagogos. Desde el arte, son valoradas las soluciones que aporta el niño de forma intuitiva para resolver sus representaciones y que se distanciaban de la convención tradicional. Igualmente, el análisis de las manifestaciones plásticas de las sociedades tribales empezó a cobrar interés, encontrándose semejanzas con las etapas del dibujo infantil. Los «dibujos primitivos» fueron valorados por numerosos críticos de arte, que empezaron a recomendar el uso de láminas con estos dibujos para la enseñanza del dibujo moderno.

El dibujo alienado y el dibujo mental: hacen referencia a los dibujos realizados por personas enfermas mentales que empezaron a ser apreciados desde una perspectiva artística por su capacidad de invención grafica y simbólica. El dibujo mental recoge la iconografía de mentalistas, teósofos y ocultistas que se interesaban por un mundo invisible (el alma humana, los sentimientos y pensamientos abstractos) y espiritual y que dio paso a nuevas representaciones iconográficas.

El dibujo japonés u oriental: referido al interés que despierta, en la docencia del dibujo, la iconografía, las técnicas y los principios de composición orientales, en contraposición con la tradición occidental.

3 Dibujo esquemático que muestra todos los componentes que forman un objeto por separado. También puede mostrar la secuencia de montaje o desmontaje de una pieza.

4.2. EL SIGLO XX Y EL «DESCUBRIMIENTO» DEL DIBUJO INFANTIL: PERSPECTIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA Y DESDE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

El interés por el dibujo infantil comenzó a finales del S. XIX coincidiendo, por un lado, con las innovaciones de los movimientos artísticos de vanguardia que buscaban formas creativas más espontáneas y libres de los cánones artísticos -como fueron las culturas antiguas, el arte africano y oriental y el propio «arte infantil»–, y por otro, con el auge de las investigaciones en psicología y pedagogía.

Aureliano Sáinz Martín (2011) señala que las primeras obras de referencia sobre el arte infantil se editaron en el siglo XIX. *L'arte dei bambini* de Corrado Ricci, aparecido en Italia en el 1887, es considerado el primer libro sobre el tema. Desde entonces, se han sucedido numerosas investigaciones enfocadas en la expresión artística infantil. En cuanto a relevancia y numero de obras, en la primera mitad del siglo XX destaca al autor Georges–Henri Luquet, con los libros *Les dessins d'un enfant. Étude psychologique* (1913) y, *Le dessin enfantin*, (1927). En España, de entre los diversos autores que se interesaron por el arte de niños y niñas destaca a Víctor Masriera, artista y pedagogo que publicó, el libro *Manual de Pedagogía del Dibujo* (1917).

Machón (2009, p.30) sintetiza en un cuadro las principales investigaciones llevadas a cabo sobre el dibujo infantil a lo largo del siglo XX clasificándolas en los siguientes enfoques[4]:

a. La perspectiva antropológica trata de aplicar los resultados al desarrollo filogenético humano, estudiando el dibujo del niño en relación con el de los primates y los pueblos primitivos. Autores de referencia: Sully, Kerschensteiner, K. Lamprecht, y G. H. Luquet.

b. La perspectiva genético–evolutiva sostiene que el dibujo evoluciona con la edad, siguiendo unas pautas en sintonía con el desarrollo

4 Podemos encontrar diferentes clasificaciones dependiendo de cada autor o autora. Sáinz Martín (2011), por ejemplo, estructura los diferentes enfoques en: evolutivo –Luquet, (1978), Lowenfeld y Brittain (1972)–; estructural –Rhoda Kellog (1981), Arheim (1979)–; psicomotriz –Goodnow (1920) y Liliane Luçat (1980)–; Madurez intelectual –Koch (1962), Goodenough (1951)–; Psicológico Proyectivo –Corman (1961), Font (1978)–; Psicopatologíco –Aubin, Boutonier–; y Semiótico –Duborgel (1981), Matthews (2003)–.

psicológico e intelectual del niño. Autores de referencia: Sully, Kerschensteiner, K. Lamprecht, y G. H. Luquet.

c. La perspectiva perceptivo–formal parte de los postulados de la psicología Gestalt, que estudian el nacimiento y el desarrollo de la forma en el dibujo del niño, concediendo el papel protagonista a la percepción visual. Autores de referencia: R. Arnheim, R. Kellog y L. Bender.

d. La perspectiva neuromotora se centra en el desarrollo motriz de los miembros superiores del niño en relación con el grafismo, que compete por igual, al dibujo y a la escritura. Autores de referencia: Wallon, L. Lurçat y J. Goodnow.

e. La perspectiva psicométrica utiliza diversos test y pruebas de dibujo, tratando de diagnosticar la madurez intelectual y cognitiva del niño (Ratio intelectual. Autores de referencia: Y. Claparede, F. Goodenough, Binet y Simon, Goodnow, Bender, Koppitz y Proudhommeau.

f. La perspectiva proyectiva considera el dibujo como una proyección del inconsciente del sujeto. A través del análisis, el uso de test y pruebas de dibujo, trata de diagnosticar los trastornos de la personalidad profunda del niño. Autores de referencia: K. Koch, H. Aubin, L. Corman, Y. Kris, Boutonier, Harris, F. Minkowska, K. Machover y M. Porot.

g. La perspectiva psicopatológica estudia las anomalías psíquicas, tales como el retraso mental, los trastornos del lenguaje (sordomudez, afasia), la esquizofrenia, etc., a través del dibujo. Autores de referencia: M. Gensteen, S. Cott, G. Roux, M. Schachter, M. A. Aureille y Thiel.

h. La perspectiva pedagógica estudia el dibujo del niño con el fin de adecuar su metodología educativa a los intereses de cada edad. Autores de referencia: Kerschensteiner, Lowenfeld, y E. W. Eisner.

i. La perspectiva artística considera que las creaciones plásticas de los niños son manifestaciones de naturaleza artística, calificando al conjunto de estas actividades como arte infantil. Autores de referencia: Cizek, Ricci, Ruskin, Töpffer, Cane, D' Amico, Cole, Torres– García, A. Ferrand y Kellog.

j. La perspectiva semiótica considera el dibujo como el lenguaje e investiga sus relaciones con los lenguajes reglados. Autores de referencia: Sully, Vigotsky, Widlöcher, A. Kindler, Darras, J. Matthews y Martínez García.

Burset (2017) plantea un recorrido por la educación de las artes visuales en el siglo XX desde dos grandes enfoques. Por un lado estarían los estudios psicológicos que entienden el dibujo y la representación infantil como un instrumento de análisis en relación a los grados de madurez, los rasgos de personalidad y la capacidad de comprensión de los niños y niñas. Dentro de esta enfoque encuadra a Florence Goodenough, y su investigación a través del dibujo de la figura humana para determinar la madurez intelectual del sujeto; Viktor Lownefeld que se centra en el proceso de maduración del niño para presentar un modelo de educación artística; Rhoda Kellog que lleva a cabo una investigación a partir del análisis de más de un millón de dibujos de niños y niñas de entre dos y ocho años para observar la evolución, tanto de la actividad cognitiva como artística infantil; Piaget y su interés por los procesos de la mente humana y el papel del dibujo como intermediario entre el juego y la imagen mental; Vygotsky y la imaginación como función cognitiva que niños y niñas exploran a través de la creación artística; Herbert Read interesado por la relación entre los conceptos percepción-forma e imaginación–creación artística- y Rudolf Arheim y sus aportaciones sobre el proceso cognitivo y de abstracción presente en el proceso de representación sobre el papel en dos dimensiones y las formas en tres dimensiones.

El otro enfoque tiene que ver con las propuestas de renovación pedagógica, –continuadoras de los programas de Froebel y Pestalozzi– que se inician en el siglo XX con las ideas de Dewey del aprendizaje a través de la experiencia (*Learning by Doing*), –y más concretamente a través de la experiencia estética–, que es más próxima a los procesos creativos propios de las artes plásticas donde se encuadra esta investigación.

Donna Kelly (2004) agrupa estos enfoques o direcciones bajo los paradigmas «espejo» (*Mirror*) y «ventana» (*Window*). Desde la perspectiva psicológica, las imágenes realizadas por la infancia son un

«espejo» que permiten al espectador profundizar en el funcionamiento interno de la mente de los niños y niñas. Son investigaciones interesadas en las cualidades de los dibujos infantiles en cuanto se relacionan con cuestiones cognitivas y de desarrollo, -como el interés en el lenguaje y el análisis interpretativo para la inteligencia y el desarrollo mental-.

La segunda dirección es la perspectiva estética seguida por aquellos que trabajan en la comunidad artística: artistas, educadores de arte, etc. y que creen que la educación artística es necesaria para la mejora de la sociedad. La denomina «ventana». En palabras de la autora:

> El arte infantil sirve como una «ventana» al mundo de la infancia para hacer visible un fragmento de ese mundo. [...] La imagen es la realidad de los niños y niñas que lo realizan y el acto de representación es el objetivo, no la verdad detrás del objetivo (Kelly, 2004, p.6).

En los siguientes apartados, vamos a estructurar este enfoque en cuatro puntos interrelacionados: el dibujo infantil como expresión propia de la infancia, como experiencia estética, como actividad lúdica y como instrumento semiótico.

4.2.1 El dibujo infantil como expresión de la infancia

Nos referimos al reconocimiento estético de las producciones de la infancia como un valor en sí mismo y no como un cúmulo de errores que deben ser corregidos desde la perspectiva adulta.

Como vimos anteriormente, los artistas e intelectuales europeos, a finales del siglo XIX, comenzaron a buscar nuevas fuentes de inspiración más espontáneas –alejadas de los postulados renacentistas-, que hasta el momento habían sido desconsideradas, como podían ser las culturas antiguas, el arte primitivo, el arte africano u oriental, el arte popular o el propio arte infantil.

Podemos encontrar numerosos ejemplos de esta actitud en las obras de artistas de las vanguardias como Manet, Gauguin o Picasso, interesados por lo exótico y lo salvaje. Sobre el interés por arte infantil, (Efland, 2002, Machon 2009), destacan al pintor austríaco Franz

Cizek, integrante del grupo revolucionario *Secession*[5], a partir de su experiencia en Viena con los dibujos de los hijos de sus caseros que «jugaban a pintar» con él en el taller. Asombrado por los resultados, se los mostró a sus compañeros, que le animaron a organizar un taller de dibujo infantil en su propio estudio.

A partir de estas experiencias Cizek propuso a las autoridades académicas vienesas la creación de una escuela de arte infantil cuyo credo pedagógico se basaba en dejar a los niños crecer, desenvolverse y madurar. Esta propuesta fue, en un primer momento rechazada por inadecuada. Finalmente, en 1897, obtuvo el permiso para abrir su clase, la célebre *Wiener Jugendkunstklassen*. Su éxito le llevo, en 1903, a conseguir el permiso del Estado para integrarla dentro del programa de una institución oficial, la *Kunstgewerbeshule*, que acogió durante casi cuarenta años a niños de entre 2 y 14 años.

Cizek describe su método de enseñanza como un proceso de liberación de las imágenes generadas internamente por el niño:

5 Fundada en 1897 por un grupo de artistas vieneses integrado por pintores y arquitectos como Klimt, Olbrich, Noser o Loos, era un proyecto de renovación artística –que se puede incluir en el modernismo–, que buscaba reinterpretar los estilos del pasado ante la llegada de las nuevas técnicas de producción en serie industrial.

FIGURA 135: Franz Cizek, *Jugendkunstklassen*. c.1930.

> Yo quito la tapa y otros maestros de arte cierran la tapa, esa es la única diferencia. Aquí dibujan cosas de sus cabezas, todo lo que sienten, todo lo que imaginan, todo lo que anhelan. No tienen modelos, nada más que las paredes desnudas de la escuela y los materiales (Kinchin 2012a, p. 54).

Cizek defendió el arte infantil de forma apasionada: «La gente está en un gran error cuando piensa que el arte infantil es meramente un paso para el arte adulto. Tiene entidad propia. El niño en su dibujo aplica leyes válidas para todos los tiempos y todas las personas» (Bordes 2019, p.89).

Entre los numerosos artistas coetáneos que descubrieron el arte infantil de forma intuitiva, llegando a influir en su propia práctica artística, Machón (2009) menciona a Kandinsky, Klee, Miro o Picasso. Klee escribió en 1912 para la revisa *Die Alpen* «No olvidemos que el arte tiene sus orígenes en los museos etnográficos y en las habitaciones de los niños en nuestras propias casas» (Machón, 2009, p.26). Miró, en 1960, comentaba: «Cuanto más dueño de mi oficio me siento [...] más vuelvo a mis primeras impresiones. Creo que al final de mi vida, habré reencontrado todos los valores de la infancia» (Machón, 2009, p.26). Dubuffet escribía sobre los dibujos infantiles en 1965: «En general me gustan mucho. Los niños se sienten mucho más libres que los adultos [...] están fuera de lo social, fuera de la ley, son asociales, alienados: justo lo que debe ser el artista» (Machón, 2009, p.26).

Como señala Juliet Kinchin (2019), durante el siglo XX las investigaciones vanguardistas sobre la infancia dieron lugar un proceso bidireccional: por un lado los artistas recuperaban una actitud lúdica y dinámica propia de la infancia como una manera de cuestionar y subvertir la realidad –tal como acabamos de ver en las obras de artistas de vanguardias que se abren a los mundos perceptivos de los niños y niñas– y por otro, como una forma de potenciar la imaginación y la curiosidad, implicándose en el diseño para la infancia (juguetes, mobiliario, ropa, arquitecturas, espacios de juego) y en el desarrollo de programas educativos, como en el caso de Cizek, que contribuyeran a modelar la sociedad del futuro. Sobre esta segunda dirección, que implica una visión de la

escuela creativa y progresista que pone en valor la experiencia estética, se refiere el siguiente apartado.

4.2.2 El dibujo infantil como experiencia estética

De acuerdo a las ideas de Dewey (2016), la experiencia mantiene una relación indisoluble con lo vital ya que toda experiencia se constituye como un vínculo con el medio o el ambiente. La experiencia es valiosa cuando existe una reflexión o una reconstrucción de esta. Por lo tanto, es un proceso que cambia la realidad y, al mismo tiempo, a nosotros mismos. En *El arte como experiencia*, publicado originalmente en 1934 escribe:

> El material de la experiencia estética en el ser humando –humano en conexión con la naturaleza de la que es una parte– es social. La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio para promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización. Porque mientras los individuos la producen y la gozan, esos individuos son lo que son en el contenido de su experiencia, a causa de las culturas en que participan. (2008, pp. 369)

Para Dewey la experiencia estética –que incluye creatividad y disfrute –es indispensable en la educación de la infancia porque es una forma de pensar y sentir que construye significados. En 1897, en su ensayo *Mi credo pedagógico*, Dewey había expuesto como la educación es un proceso social –«La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego» (1977, pp.53)– y como se violenta la naturaleza de los niños y niñas cuando se introducen un gran número de estudios especializados desconectados de su vida social. En ese mismo ensayo, reivindica las llamadas actividades expresivas o constructivas (como la costura, cocina, o el trabajo manual) como formas fundamentales de actividad social y centro de correlación para introducir, a través las mismas, materiales del programa más formales.

Dentro de esta corriente progresista de aprender a partir de la experiencia y del hacer, Burset (2017) señala como autor de referencia a Ovide Decroly (1875-1932) que también cuestiona el ambiente artificial de la escuela, alejado de los intereses y procesos propios de los niños y niñas. Decroly propone organizar las experiencias de la infancia mediante el juego con talleres que favorezcan los procesos de «observación» –a través del contacto directo con los objetos–, de «asociación» –entendido como las relaciones causa efecto en el espacio y tiempo- y de «expresión» –a partir de la lectura, escritura, dibujo, cálculo y trabajos manuales–.

Igualmente, María Montessori (1870-1952), propone un modelo de educación que parte de la curiosidad de las personas en edad infantil, con experiencias que les ayudan a relacionarse con el mundo del que forman parte y, donde la estética, en el diseño cuidado de materiales

FIGURA 136: Materiales didácticos diseñados por María Montessori y manufacturados por Baroni e Marangon, Gonzarga, Italia. Madera, dimensiones variables. c.1920.

con texturas y colores determinados y su disposición espacial, adquiere una gran importancia. Esta escuela se inspiró en la fundada, en 1890 en Roma, por el pintor y ceramista Franceso Randome, basada en la interacción espontánea con los materiales. En la entrada, podía leerse la siguiente inscripción «No existen diferencias entre los niños. Todo el mundo recibirá papel, lápices y tizas» (Kinchin, 2019, p.193)

Además de la escuela-laboratorio de Dewey en Chicago y de la ya mencionada *Jugendkunstklassen* fundada por Cizek en Viena, Kinchin (2012a, 2019) recoge otros proyectos educativos que reflejan una visión integral de la educación, el ocio y trabajo real y que se fusionaron en torno a un concepto social y democratizador del arte. En la línea con los principios de los *Kindergaten*, estos proyectos inciden en el placer del proceso creativo y en la investigación de los materiales para desarrollar la creatividad de los niños y revelar su potencial.

Destacamos las aportaciones de los diseñadores progresistas Charles Rennie Mackintosh (1868-1928) y Jessie Marion King (1874-1949) en la *Glasgow School of Art*. King impartió la asignatura de decoración y diseño de libros, logrando reconocimiento por su visión cercana a la infancia y poniendo en valor la infravalorada maestría técnica de los niños y niñas en numerosos medios.

Cerca de Budapest, un grupo de diseñadores húngaros fundaron una colonia de artistas en la ciudad de Gödöllő, entendida como una obra de arte total colaborativa. Sus miembros participaban en la construcción de todos los elementos de esa colonia (edificios, ropa, juguetes…). Los niños y niñas, de diferentes etnias y clases sociales, ocupaban un papel destacado en el programa colectivo, trabajando en los talleres de tejido y de artesanía, creando sus diseños en casa o jugando en un entorno natural, con el fin de formar a personas creativas y autónomas.

En la Italia de principios de siglo XX, poco desarrollada industrialmente, un grupo de artistas, reformadores sociales y pedagogos de Roma, se comprometieron con la precaria situación de los niños y niñas de la ciudad y de los pueblos cercanos. El arquitecto Alessandro Marcucci (1876-1968) y el artista Giacomo Balla (1871-1958) colaboraron con médicos en la creación de escuelas rurales para los más desfavorecidos. Consideraban que la educación e las necesidades de

FIGURA 137: János Vaszary. *La feria. Puesto de pan de jengibre.* Tapiz tejido por niños en el Taller de tejido de Gödöllő, 1905. 101x165 cm. Museo de la ciudad de Gödöllő.

FIGURA 138: Niñas tejiendo en Gödöllő. 1910. Fotografía de Rudolf Balogh.

los niños era «el cometido de una vanguardia. Esta labor precede a la inevitable transformación de la vida rural y presupone un nuevo orden cultural y económico» (Kinchin, 2019 p.193).

Otra propuesta pedagógica, basada en la vivencia y la experimentación que tuvo una gran repercusión, tanto en el mundo artístico como educativo, fue la escuela de diseño *Bauhaus* (1919-1933). Fundada por Walter Gropius en Weimar, tuvo en su equipo pedagógico a artistas como Josef Alberts, László Moholy-nagy, Oskar Schlemmer, Wassily Kandinsy, Paul Klee o Johannes Itten. Itten había sido maestro de escuela elemental y aplicó los métodos desarrollados por Froebel en sus propuestas que partían del aprendizaje a través del juego, entendido como un continuo proceso de exploración y transformación, como una manera de volver a la infancia para crear un nuevo lenguaje visual aplicado al diseño.

En Italia destaca también la figura de Riccardo Dalisi (1931), profesor, diseñador, arquitecto y artista italiano, que fomenta una metodología de diseño basada en dialogo con los niños a través de la prác-

FIGURA 139: Riccardo Dalisi. Laboratorios de la calle en el barrio de Traiano, Nápoles. *Estructuras espaciales, 1971-1975.*

tica y la participación. Picchi (2017) en el catálogo de la exposición sobre diseño infantil *Giro Giro Tondo* (Trienale Design Museum, Milán 2017) hace un recorrido por su trabajo con la infancia desde sus inicios en los barrios desfavorecidos en Nápoles. En 1971, como profesor en la Facultad de Arquitectura, decide llevar sus acciones a las calles del área de Traiano para diseñar un jardín de infancia, conjuntamente con sus estudiantes y con los futuros usuarios del espacio, los niños y niñas.

La experiencia en Traiano fue precursora de *Global Tools* (1973-1975), una escuela diseñada para estimular el libre desarrollo de la creatividad individual, donde Dalisi participó junto con otros miembros del movimiento de *Arquitectura Radical*[6]. Para Dalisi la imaginación creativa (que todos tenemos pero que está dormida como resultado de un extendido ejercicio de represión) es un inmenso depósito de riqueza social.

6 *Arquitectura Radical* es un movimiento que surge en Europa, principalmente en Italia en los años 1960 y 1970, que cuestiona el lenguaje formal de la arquitectura y restablece su papel como un instrumento de crítica política, social y cultural.

En el centro de su metodología está la *Técnica Povera*, un método de diseño inclusivo y directo con materiales humildes y pobres (generalmente cuerdas, maderas, latas y demás materiales reutilizables) que surgió de la investigación realizada en los primeros años de su carrera como maestro. Posteriormente derivó en lo que llamó *Geometría Generativa*: la construcción de un espacio lleno de puntos de fuga y sin limites. Dalisi explora las dinámicas que huyen de convenciones e impresiones preconcebidas y que se conectan con el propio hacer de los niños y niñas. El «diseño» de nosotros mismos, como personas adultas, debe tener siempre tiempo para dialogar con la infancia.

Durante la década de los 80 hasta finales de siglo XX desarrollo la *Técnica Ultrapoverissima*, precursora de un modelo de laboratorio en la calle en el que niños y niñas trabajaban en colaboración cor hombres y mujeres artesanas para llevar a cabo sus propios diseños. El metodo que diseñó, de cosido a mano de hojalata con alambre, era una tecnica fácil y accesible que no requeria destrezas especiales o acabados perfectos sino que, por el contrario, demandaba imprecisión e irregularidad.

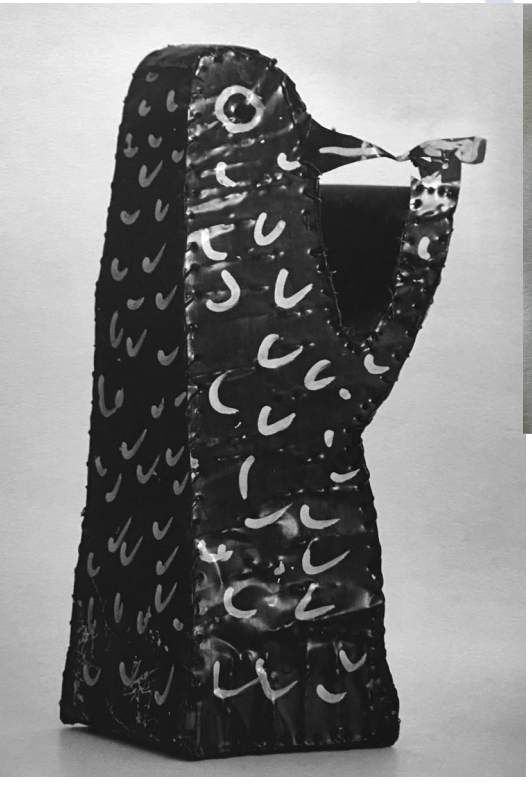


FIGURA 140: Riccardo Dalisi. Bordado realizado por madres y abuelas del barrio de Traiano sobre los dibujos de niños y niñas, 1971-1975.

FIGURA 141: *Uccellino nero e rosa*, 1999. Diseño ultrapoverissimo, 1997-2004.

Los diseños basados en los dibujos de la infancia son el corazón de su *Museo dei Bambini*, proyectado desde hace tiempo y todavía sin realizar. La fuerza poética y visionaria de estos objetos y personajes nos muestra, citando a Picchi (2017, p. 254):

> (…) una metodología de diseño que nace de la imprevisibilidad, que acoge la diversidad porque se alimenta de desechos, accidentes, desorden y caos, y que crece por aglomeración alrededor de un núcleo original: el punto de origen de una energía liberadora, tan libre que fluye en todas las direcciones.

Una energía que se refleja en las propias palabras de Dalisi: «Coge un pincel, nunca lo limpies, incluso aunque los colores estén mezclados; el gesto es decisivo. Es verdaderamente una rebelión contra la realidad». (Picchi, 2017, p. 256) .

4.2.3 Juego, arte, participación

El juego es una herramienta indispensable para el aprendizaje y la creatividad, tanto en personas adultas como en la infancia. La propia naturaleza del juego nos permite experimentar, simbolizar, poner a prueba nuestras posibilidades, estudiar alternativas, plantear hipótesis, solucionar problemas y en definitiva ser creativos. También permite desarrollar habilidades sociales como el diálogo, el respeto hacia el otro, la negociación o el consenso. Tal como recoge Kinchin (2019) numerosas organizaciones profesionales reconocen la importancia de jugar, como la *American Academy of Pediatrics*, que recomienda el juego «como una parte esencial del desarrollo, pues contribuye al bienestar cognitivo, físico, social y emocional de los niños» (p.185) o el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas que afirma «que todo niño tiene derecho a jugar, por la importancia que posee esta actividad para el óptimo desarrollo infantil» (p.185-186).

Desde principios del siglo XIX, las teorías pedagógicas progresistas como las introducidas por Froebel en los *Kindergarten* se cuestionaron los métodos pasivos de memorización y se recurría a la observación de la naturaleza, las canciones y bailes y a los juegos con objetos

o materiales reales como una forma de estimular el desarrolla intelectual, físico y emocional de la infancia. Sin embargo, a excepción de las guarderías y las escuelas de arte, el juego se sigue viendo como una actividad trivial o una actitud irresponsable que es necesario dejar atrás en la edad adulta. Por eso la mayoría de profesores en colegios y universidades siguen siendo reacios a renunciar a horas lectivas a favor del tiempo de juego (Kinchin, 2019).

Como expone Rodríguez Sabariz (2018), John Dewey apunta que esta visión dualista (juego-trabajo) es el resultado de unas determinadas convenciones culturales, que no se corresponden con las características de esas actividades, que las separan dependiendo del foco de interés: interés por el resultado (trabajo) e interés por el proceso (juego). Sin embargo, la infancia no es consciente de esta distinción.

> El adulto es generalmente consciente de que está jugando. Siente el elemento de hacer creer en ello, de la falta de plena realidad. Para él eso es diversión, recreación. Todo esto es debido a que el adulto considera esas actividades contrarias a los verdaderos asuntos de la vida, las cuestiones prácticas que tienen que ver con la familia, la profesión, etc.; pero el juego no puede tener tal colaboración en la mente del niño porque para él no existe tal contraste. El jugar para el niño es tan serio como el trabajo para el adulto, no serio por supuesto en el sentido de destruir la espontaneidad o menoscabar la libertad, pero serio, en el sentido de que absorbe toda su atención, de ser para él en ese momento la única realidad que existe. (Dewey, 1900, en Rodríguez Sabariz, 2018, p. 141).

Experiencia, arte y juego se interrelacionan. En 1938, el filósofo Johan Huizinga (1872-1945) publica *Homo Ludens*, un estudio sobre la importancia social y cultural que tiene el juego como vía de conocimiento y comprensión del entorno: «La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla» (Huizinga, 2012, p. 7-8). El juego es una forma de crear experiencias, bien sea reales o imaginarias, que nos ayudan a tener conciencia del mundo en el que vivimos. Entrar en el juego, implica salirse de lo cotidiano, en ese sentido, el autor, identifica el arte con el juego, un medio educador que permite la liberación de las personas.

«El arte no se crea, el arte se participa». A partir de esta frase ánonima tomada de una intervención urbana, Abad (2007) hace un recorrido por la expresión artística, planteada como «acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa» (p.1) donde confluye, de forma inseparable, estética y educación. Para ello, señala, «es necesario «abandonarse» al placer del juego y dejar por un momento nuestras actitudes de vigilancia, inhibición, control, etc.».

Un pensamiento que conecta con las ideas de Bruner (2002) sobre el juego, entendido casi como acto de resistencia, una proyección del mundo interior que se contrapone al aprendizaje. «En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo» (Abad, 2007, p. 3).

Kinchin (2019) señala que la experiencia de la infancia y la exploración a través del juego son universales, tal como se observa en los procesos de experimentación de artistas y diseñadores.

> Los artistas y los diseñadores, al igual que los niños, buscan modelos y establecen conexiones. La importancia de elaborar modelos y del juego creativo con objetos como vehículo para entender las relaciones espaciales y solucionar problemas, así como para desarrollar una sensación de relación con una armonía cósmica más general, resurge una y otra vez en el ámbito de la experimentación artística del siglo XX (p.186).

En 1900, Ellen Key, educadora, diseñadora y activista social publicó el libro *El siglo de los niños*, donde prevenía del peligro de «asesinar las almas de los niños» (Kinchin 2019, p. 205) en las escuelas rígidamente organizas y vaticinaba que el nuevo siglo traería consigo un mayor interés sobre los derechos, el desarrollo y el bienestar de la infancia.

Entre las investigaciones vanguardistas sobre la infancia centradas en el diseño como forma de estimular la imaginación y la creatividad podemos citar, entre numerosos ejemplos: los juegos de construcción y los dibujos fantásticos del arquitecto Bruno Taut; la experimentación

con el diseño de la *Bauhaus* –como ejemplo, los juguetes de Lyonel Feiniger, las peonzas de Ludwig Hirschelf Mack, el mobiliario lúdico de Alma Siedhoff-Buscher, las marionetas de Paul Klee o Shopie Täuber–Arp, el *ballet triádico* de Oskar Schlemer, etc.–; el diseño de mobiliario moderno para niños del grupo de artistas De Stijl, como la trona de bebé de Rietveld; los objetos lúdicos de Torres García o de Ladislav Sutnar; el diseño de parques infantiles de Aldo van Eyck; los animales de madera de Antonio Vitali o los juguetes educativos de Enzo Mari o Bruno Munari (Kinchin 2012b, 2019).

Estas investigaciones han empezado a tener un renovado interés y reconocimiento, tal como muestran las exposiciones realizadas en los

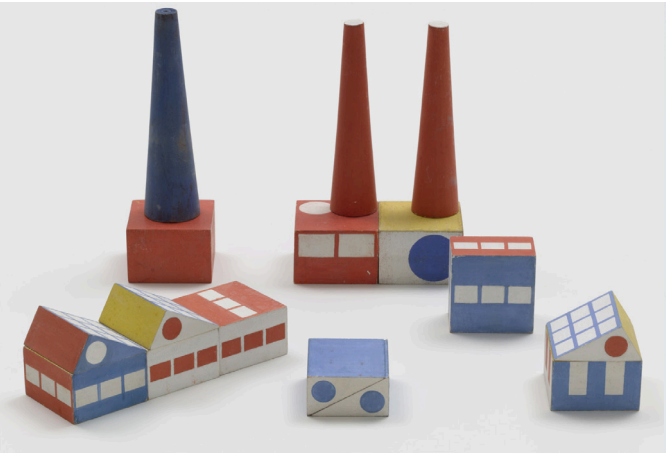


FIGURA 142: Ladislav Sutnar. Bloques de construcción Build the Town, 1940-43. Madera pintada

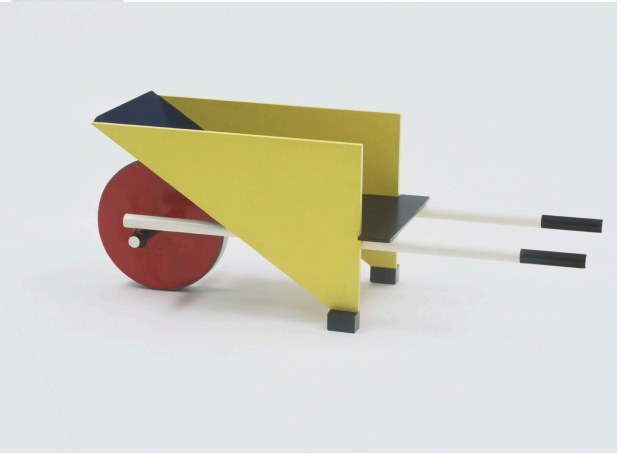


FIGURA 143: Gerrit Rietveld. Silla alta, 1919. Madera y cuero.

FIGURA 144: Joaquín Torres-García. Pájaros. 1927-28. Madera pintada.

FIGURA 145: Minka Podhajská. Serie de personificaciones de fechorías infantiles, 1930. Madera pintada.

FIGURA 146: *Century of the Child: Growing by Design,* MoMA, Nueva York, 2012. Vista de la exposición.

últimos años, entre las que destacamos: *Century of the Child: Growing by Design,* MoMA, Nueva York, 2012; *Century of the Child: Nordic design for children 1900 to today*, Museum Vandalorum, Värnamo, Suecia, 2014, Designmuseun Danmark, Copenhagen, 2015 y Design Museum, Helsinki, 2016; *Giro Giro Tondo*, Triennale Design Museum, Milán, 2017 o *El juego del arte: pedagogías, arte y diseño*, Fundación Juan March, Madrid, 2019.

En los museos, las ideas de Dewey de que toda la educación genuina se produce a partir de la experiencia, son relevantes en la creación de talleres infantiles que hacen hincapié en la propia experiencia vital que ofrece la institución, en vez de centrar su esfuerzo en el aprendizaje, entendido como un resultado educativo fijado (Ansbacher, 1998). A continuación, destacamos tres propuestas llevadas a cabo en diferentes instituciones, en las que el juego se convierte en una herramienta para descubrir, explorar, crear, y en ultima instancia, promover actitudes al margen de la convención que favorezcan la reflexión personal y el pensamiento crítico.

En el MoMA en Nueva York, los laboratorios del artista y profesor Victor D'Amico, influidos por la pedagogía de la experiencia de Dewey, se mantuvieron activos desde 1942 hasta 1969. En ellos se fomentaba la experimentación, diseñando entornos que animaban a los niños y niñas a tomar decisiones creativas. Como escribe D'Amico en su libro *Experimentos en la enseñanza del arte creativo*, se trataba de «... liberar al niño de sus clichés o gestos imitativos y ayudarlo a descubrir su propia forma de ver y expresar» (1960, p. 15).

Las sesiones duraban una hora y estaban dirigidas a niños y niñas de edades comprendidas entre tres y doce años. A excepción del profesorado formado, las personas adultas no podian entrar en las sesiones. Durante la primera mitad del taller, los niños y niñas interactuaban con una serie de juguetes motivadores que fomentaban la exploración de la línea, el color y la forma de los objetos.

> Los juguetes ocupan un lugar importante en el desarrollo creativo del niño [...]. Son sus primeras posesiones

FIGURA 147: Participantes en el *Children's Holiday Carnival*. MoMA, 10 de Diciembre de 1956 - 13 de Enero de 1957. Fotografía de Sichi Sunami.

> y objeto de profundo interés y afecto. A través de ellos, el niño toma un primer contacto con los elementos del diseño, la textura, el dibujo, la forma, el color y los ritmos, que se convierten en instrumentos de su actividad y su imaginación (D'Amico 1960, p.190)

A continuación, en la segunda parte del taller, los y las participantes eran llevados a un estudio con acceso a una gran variedad de medios y materiales. Estos talleres alentaban la expresión y exploración individual, sin embargo D'Amico enfatizaba en la importancia del papel del maestro; es responsabilidad del maestro ser sensible a las necesidades de sus estudiantes y crear un ambiente abierto que motive e informe.

Otra experiencia museística relevante fue la exposición *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle* (1968), –Modelo. Un modelo para una sociedad cualitativa)–, organizada por Palle Nielsen para el Moderna Museet de Estocolmo. Bang Larsen, (2010) explica como la instalación bebe de los espacios alternativos -como las comunas- y de la preocupación por la infancia como una responsabilidad colectiva para romper y cuestionar las convenciones y estructuras institucionales, autoritarias y comerciales establecidas. Colaboraron en su montaje tres activistas pacifistas contrarios a la guerra de Vietnam. La exposición fue un gran espacio de juego durante las tres semanas que duró: cabañas, columpios, andamios, espuma de goma, etc. conformaban un espacio que invitaba a juegos y ejercicios físicos sin control de las personas adultas para que los niños se sintieran cómodos en la exposiciones y el museo.

Otro ejemplo de talleres que apuestan por el juego para el desarrollo de la creatividad en la infancia, son los propuestos por el artista y diseñador Bruno Munari en distintas instituciones y galerías de Italia, como los denominados «Talleres Táctiles», durante los años setenta y ochenta. En los talleres, los niños eran acompañados por sus docentes y experimentaban durante una hora con las diferentes sensaciones táctiles, en un espacio donde se habían colocado montones de materiales diferentes. Las personas adultas actuaban como facilitadores en la formación, sin explicaciones verbales ni imposiciones. Munari se refería al momento en el que el adulto ayuda en la formación de la personalidad

del niño como «acción sin imponerse» (Munari, 1985, p. 3) haciendo referencia al dicho de Lao Tse.

El papel del juego es fundamental para fomentar la creatividad en la infancia y formar individuos preparados para los inevitables cambios de la vida. El educador debía tener la mentalidad de un «proyectista», como se refiere a los diseñadores de juguetes para niños. En palabras de Munari (2016):

> Podemos preguntarnos ¿qué puede resultar útil para el desarrollo de un individuo en formación como es un niño? Algo que, a través del juego, le proporcione información que pueda servirle para cuando sea adulto [...] Así es como podemos ayudar a formar individuos creativos, no repetitivos, individuos con una mente elástica y preparada para resolver los problemas a los que tendrá que enfrentarse en la vida: desde encontrar un trabajo a proyectar su casa o educar a sus hijos. Individuos capaces de comprender cualquier forma de arte, de comunicarse verbal y visualmente, de comportarse equilibradamente en sociedad (2016, p.189).

Munari (1977) lleva el concepto de creatividad a una dimensión de la que normalmente no se habla y creemos que es muy importante recuperar: la dimensión social. Una persona creativa es, ante todo, una persona capaz de aportar a la comunidad; el crecimiento cultural de la comunidad depende de lo que nosotros, como individuos, podamos entregarle. El juego, desde esa persectiva, es una actividad que nos permite participar de forma creativa en un proyecto de vida común ante los retos que se nos presentan.

Kinchin (2019), al final de su ensayo sobre el juego en la infancia, cita al músico y comentarista cultural Pat Kane, autor de *The Play Ethic: a Manifesto for a Differente Way of Living* (2004): «En el siglo XXI el juego tendrá las misma función que cumplía el trabajo en la era industria: será nuestra forma dominante de conocer, de hacer y de crear valor» y concluye:

> Si hay una lección que los adultos deben aprender de los niños es que, en una época de crisis medioambiental y

FIGURA 148-149: Vista de la exposición *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle*, 1968, organizada por Palle Nielsen para el Moderna Museet de Estocolmo.

económica, el juego es un punto de conexión crucial entre el mundo físico y el mundo de la imaginación. Necesitamos tiempo y espacio para jugar, el espacio en el que puede suceder lo imprevisible (2019, p.206).

4.2.4 El dibujo como actividad semiótica

FIGURA 150: Bruno Munari. Taller táctil, Milán, 1977

En *Educar a través del arte: hacia una escuela imaginada* (Blanco, Cidrás, s.f.) hacemos referencia a la práctica artística en los siguientes términos:

> El arte agita nuestro entorno cotidiano para mostrar el lado oculto de las cosas, sus desequilibrios, contradicciones o conflictos. Los artistas construyen, a partir de sus experiencias y desde un posicionamiento crítico y reflexivo, nuevas relaciones con las formas y significados que nos rodean. Se rebela así contra perjuicios y estereotipos, en una apuesta por otras formas de vida, personales y colectivas, más humanas y cívicas.

En este sentido, incidimos en una forma de entender la práctica artística como una práctica semiótica[7] en la medida que los artistas modifican el sistema de signos que conforma una cultura, ampliándola y enriqueciéndola.

De la misma forma, el dibujo en la infancia es una actividad donde se entrecruzan nuestras experiencias y percepciones del mundo que nos rodea. De acuerdo con Matthews (2003), podemos considerar la expresión gráfica de niños y niñas como un instrumento semiótico, a través del cual las personas en edad infantil se apropian de su entorno. La infancia utiliza los medios visuales para investigar líneas, formas y colores en un proceso que está relacionado como otros dominios intelectuales como el lenguaje, la lógica o las matemáticas.

Matthews señala que lo que tradicionalmente se ha llamado «arte infantil» tiene un papel central en el desarrollo intelectual y emocional del niño, sin embargo, ha estado relegado, y continua estándolo en educación. Este papel periférico de las artes en la escuela es consecuencia de las teorías psicológicas de las fases evolutivas del dibujo infantil, que estudian el dibujo como una continua progresión –La teoría de Piaget del desarrollo de la representación visual (1951) se inicia con la fase del garabateo y, sucesivamente, los niños y niñas pasan por diferentes fases hasta que resuelven los «errores» en sus dibujos

7 La semiotica es la ciencia que estudia los diferentes sistemas de signos que permiten la comunicación entre individuos, sus modos de producción, de funcionamiento y de recepción.

y consiguen producir representaciones «correctas», entendidas como «visualmente realistas».– Esta perspectiva ocasiona que las primeras producciones sean, muchas veces, consideradas como un cúmulo de errores que carecen de significado e irrelevantes (como sucede con la mayoría del dibujo espontáneo).

En esta teoría clásica, las primeras fases son, a menudo, denominadas «realismo intelectual», (aquellas en las que los niños y niñas representan objetos que son reconocibles por las personas adultas pero vistas como extrañas, porque no muestran una visión «realista» de ese objeto). La idea que subyace al término es que el niño dibuja lo que comprende intelectualmente de ese objeto o escena; dibuja lo que conoce en vez de lo que ve. El «realismo intelectual» es reemplazado por el «realismo visual» donde la situación es la contraria; el niño dibuja lo que ve, en vez de lo que conoce.

Matthews argumenta que el principal problema de esta teoría es la separación entre «visión» y «conocimiento». El acto de ver no es un proceso fotográfico sino un proceso que «involucra lógica, lenguaje, sentimientos y todo lo que está dirigido por predisposiciones y deseos [...] El niño se da cuenta, no solo de las formas de las cosas sino también de las formas de los acontecimientos» (2003, p.31).

Atkinson (2002) apunta que los dibujos de la infancia pueden parecernos extraños, misteriosos o caóticos y normalmente se rechazan como defectuosos, débiles o confusos, pero responden a diferentes estrategias de representación visual que son significativas y legítimas para cada estudiante. Apreciarlos implica reconocer que no hay una única verdad, sino un diálogo con las diferentes experiencias.

Los dibujos de los niños están alejados de los modelos de representación que consideramos válidos (realismo) porque se centran en sus intereses (que potencian unas determinadas formas, se fijan en unos detalles para nosotros imperceptibles o establecen diferentes perspectivas) que son considerados como errores de representación.

El dibujo, al igual que el lenguaje, no puede ser explicado a través de un proceso exclusivamente imitativo. De la misma forma que los niños y niñas no hacen frases copiando a las personas adultas, no

aprenden a dibujar imitando sus dibujos. Matthews (2003) hace una analogía con las teorías de adquisición del lenguaje de Chomsky (1966, 1994), que consideran que el desarrollo del lenguaje es un proceso creativo mediante el cual, los niños y niñas generan activamente reglas de lenguaje que cambian a medida que crecen.

El juego hace posible este proceso, de ahí su importancia en el aprendizaje. Matthews lo explica a partir de los conceptos de «acomodación» y «asimilación» de Piaget. El proceso de «acomodación» ocurre cuando los infantes luchan para dominar las acciones, objetos o tareas o cuando tratan de entender algo nuevo, adaptando sus acciones y su pensamiento a las demandas de esas tareas y objetos especificas. El juego, sin embargo, permite una actitud completamente diferente que Piaget llamó «asimilación». Cuando niños y niñas juegan, liberan temporalmente sus acciones de las restricciones que les impone las demandas propias de la situación. El juego les permite cambiar la situación para encajar su propio comportamiento.

El concepto del juego está implicado en la comprensión y uso de símbolos, signos y representaciones. En términos de Vigotsky (1966), el juego permite separar las palabras de los objetos, y las acciones de sus significados. Esto tiene importantes consecuencias para el aprendizaje (y para la creación artística). Al liberar los objetos y las acciones de sus funciones y significados habituales, los niños y niñas son capaces de detectar características de otra forma no reveladas cuando estos objetos y las acciones realizadas sobre ellos están sujetos a la adaptación, al dominio de los objetos.

La infancia necesita oportunidades para desacoplar los medios de los fines, dándole la oportunidad de generar múltiples combinaciones que permitan la flexibilidad de pensamiento –lo que Bruner (1964) define como «flexibilidad cognitiva»-. Cuando los objetos y acciones son liberados de sus restricciones, permite generar realidades hipoteticas o análogas que pueden ser puestas a prueba y consideradas.

Esta perspectiva conecta con nuestra forma de entender la creación artística. De acuerdo con las ideas de Matthews (2003), el dibujo no tiene que ver con la elaboración de imágenes reconocibles en representaciones realistas de escenas, personas u objetos, ni tampoco es, en las

primeras etapas, un acto mecánico sensomotor separado de la actividad mental. El dibujo es una acción de exploración, un campo de posibilidades que nos permite formar representaciones, símbolos y signos, que son la base del pensamiento. Esto ocurre de diferentes formas y a diferentes niveles; desde un macronivel, en donde la persona en edad infantil escoge con qué objetos investigar o en que eventos va participar, o en un micronivel, donde se hacen rápidas decisiones a partir de las acciones efectuadas sobre los materiales.

Como docentes debemos apoyar e incentivar las producciones de los niños y niñas que les permitan crear y explorar formas de representación, al margen de los modelos imitativos convencionales, y descubrir así formas de expresión propias y personales. Como hemos visto, muchas escuelas progresistas, educadores, artistas y diseñadores se han comprometido en esas cuestiones a través de experiencias lúdicas y significativas. Es momento ahora de revisar el estado de la cuestión de la educación artística en nuestro contexto y analizar si esta escuela es posible.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3 LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Michele Petit, en su libro *Leer el mundo* (2018), recoge los resultados de un simposium organizado en Paris en 2007 con numerosos profesionales de todos los ámbitos científicos y artísticos con el fin de establecer el estado de la cuestión y evaluar los efectos de la educación artística y cultural. En las conclusiones del simposium se recoge: «Una constante que aparece con mucha claridad (...) es que el arte en la escuela modifica las percepciones y los comportamientos ante los saberes y los métodos de aprendizaje y contribuye de forma determinante al acto de aprender a pensar». El arte, continúa, favorece el «desarrollo del pensamiento, de la curiosidad, del lenguaje y del espíritu crítico. Y también hace una aportación decisiva en la reducción del fracaso escolar» (p.161).

A pesar de las evidencias, el discurso oficial no coincide con la puesta en práctica, y repercute en la escasa formación del profesorado, manteniendo una visión del arte como actividad superficial, infantilizada y de entretenimiento, frente a las disciplinas «serias» e «importantes».

La presencia de las artes en el sistema educativo es prácticamente inexistente y, cuando lo hace, presenta enfoques que, con frecuencia, deben ser revisados. Matthews (2003) señala que en la escuela nos encontramos dos enfoques de la expresión artística infantil fuertemente arraigados que influyen en la forma en que planificamos las experiencias educativas con los niños. Ambos, son anacrónicos si los comparamos con el amplio espectro de prácticas artísticas llevadas a cabo por los artistas contemporáneos, pero más importante, no son beneficiosos para el desarrollo de la creatividad.

El primero tiene que ver con una concepción del aprendizaje innato, basado en la evolución natural. Si se considera que el desarrollo del dibujo es un proceso natural que no se puede enseñar y, por lo tanto, depende de las cualidades del alumnado, se tenderá a un estilo de ense-

ñanza de docente *laissez-faire*, caracterizado por la falta de participación general, manteniéndose al margen el mayor tiempo posible.

La otra conceptualización tiene que ver con una consideración del dibujo infantil como una versión incorrecta o incompleta de una versión «superior» a alcanzar. En este caso, el docente tiene una función correctora hasta que se consiga ese resultado deseado.

Estas dos aproximaciones no potencian o respetan la creatividad. La primera refuerza una idea mitificada de que el artista nace, no se hace, y, por lo tanto, no es necesario educar –lleva implícita la idea de que ni la educación artística ni la formación del docente en esa área son necesarias–. Las actividades de dibujo libre descontextualizadas y como alternativa de ocio serían un ejemplo. La segunda impone imágenes y esquemas mentales que no son propios de la infancia. Este último enfoque es, en la actualidad, el más extendido en la escuela. Los libros y cuadernos de fichas de plástica, comercializados por las editoriales, lo refuerzan.

En la literatura pedagógica existen abundantes críticas a los libros de texto o materiales específicos prediseñados por su riesgo a presentar el saber como algo estático, acabado y objetivo, donde no hay espacio para la revisión crítica, los interrogantes suscitados desde la experiencia próxima del alumnado o la incertidumbre. Estos materiales, realizados fuera de los contextos y situaciones reales de enseñanza–aprendizaje, tienden a mostrar visiones uniformadas de la cultura y a oscurecer o incluso eliminar la diversidad de realidades nacionales, étnicas, sociales, de género, etc., y propician una enseñanza centrada en la memorización de contenidos y alejada de la propia experiencia del estudiante, tal como en términos similares ha descrito Martínez Bonafé (2008).

A pesar de estas críticas, la mayoría de estudios muestran cómo los materiales comerciales se han adueñado del aula, incluso en etapas como la de infantil, en las que el profesorado podría desarrollar el currículo de una forma más libre e independiente.

Ruiz Gutiérrez (2010) en su tesis doctoral *Práctica Educativa y Creatividad en Educación Infantil* recoge los resultados de diversos estudios (Lebrero, 1998; Lebrero, 2002 y Lera, 2007) llevados a cabo

en diferentes provincias españolas, que indican que el 95% del profesorado de Educación Infantil utiliza el sistema de fichas como método educativo. Sobre la situación de la Educación Primaria, Cantarero (2000) recoge algunos estudios que confirman el uso continuado de los libros de texto como material omnipresente en las prácticas educativas. Aunque no son estudios tan recientes, en la actualidad, el panorama parece no haber cambiado sustancialmente, tal como observamos en nuestras visitas a centros educativos y en las resistencias del alumnado para abandonar el libro de texto en su futura labor docente.

En España, la poca importancia que tradicionalmente se le ha otorgado a la educación artística en cualquiera de sus facetas –danza, teatro, música o artes visuales–, unido a la falta de formación específica del profesorado, ha conformado, en relación a la educación plástica y visual, una materia llena de prejuicios, considerada de segunda categoría en cualquier nivel educativo[8]. En consecuencia, las actividades han quedado relegadas al llamado «dibujo libre» en infantil y primaria, y al dibujo geométrico en secundaria o a un conjunto de ejercicios deslavazados con motivo de festividades como la Navidad, el Carnaval o el día del padre (Marín Viadel, 2003).

En este sentido, Agirre (2005) considera que la educación artística interesa poco socialmente, contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudios. Identifica tres motivos para esto:

- Una concepción del arte y de los artistas mitificada, que considera que la «artisticidad» es un don natural y, en consecuencia, solo es posible su educación en aquellos que lo poseen.

- Una concepción meramente lúdica de las artes. La sociedad no concede valor al arte como actividad cognitiva y, por lo tanto, queda fuera de un sistema competitivo y productivo basado en la eficacia.

- La escasa formación y profesionalización de los educadores en las artes. La poca valoración social de la materia deriva en una escasa presencia curricular en la formación del docente.

8 Durante el periodo de casi cuarenta años de dictadura se impuso el dibujo de copia de modelos de láminas con ideales patrióticos o religiosos y trabajos manuales ligados a la educación «femenina» del Franquismo, basados en la producción de objetos «bonitos», populares, baratos y de gusto incierto (Morales Artero, 2001). Después de la dictadura, aún permanecen rasgos de esa visión.

Como resultado, señala que sigue muy presente el lastre de las manualidades, la «libre expresión» y la vinculación de la formación artística a los «dones naturales» de los estudiantes hacia el arte. Al mismo tiempo, prevalece una visión tecnológica profesional, donde solo el dibujo técnico consigue el reconocimiento escolar y social.

Hay también una perspectiva, muy extendida en el ámbito educativo, que considera que el arte es una expresión de los sentimientos del artista. En ese sentido, se tiende a un enfoque más próximo al arte-terapia y se suelen llevar a cabo actividades enfocadas a que los niños expresen sus emociones o sentimientos. Este enfoque contribuye al estereotipo de que los artistas son más emocionales que intelectuales y perjudica la integración de los procesos artísticos en la escuela de forma interdisciplinar. La separación entre los métodos científicos y artísticos –las «dos culturas» que denominaba C. P. Snow (1960)– dificulta la entrada de las artes en la educación, especialmente en primaria o secundaria, a medida que el conocimiento y los contenidos –entendidos de forma reproductiva como verdad incuestionable– van adquiriendo más peso en el currículo.

Estas concepciones, comúnmente aceptadas, limitan el arte a la habilidad manual, al virtuosismo, a la idea de genio, a la terapia, etc. y, en el ámbito de la educación, consolidan un modelo reproductivo, que establece pautas de valoración sostenidas por criterios realistas, virtuosos o de difícil ejecución, que anulan la posibilidad de diversidad de experiencias del alumnado.

En la práctica educativa, estas cuestiones se traducen en una escasa cultura metodológica creativa y de procesos – esto es, pocas prácticas centradas en procesos creativos-. Evidenciarlas no debe interpretarse como una crítica al profesorado, todo lo contrario, las presentamos desde el compromiso por mejorar su formación en aquellos ámbitos que el propio sistema educativo les ha negado. Reconocerlas nos invita a descubrir y reinventar críticamente la práctica educativa. Este es la finalidad de los talleres realizados con estudiantes de Magisterio y alumnado de infantil que se muestran en la parte práctica de esta investigación.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5

PROPUESTAS DE DIBUJO EN LA ESCUELA: EL DIBUJO COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

Nuestra perspectiva de educación artística está basada en los procesos creativos propios de las artes. La creación artística como proceso de descubrimiento, de marca, de registro de nuestra experiencia, de disfrute (que pueda fascinar y ser lúdico) es una actividad que permite relacionarnos con el mundo que nos rodea –siempre en movimiento, siempre en mutación–, que transforma nuestro entorno y también a nosotros mismos.

Sin embargo, como hemos visto, en el día a día de los colegios, esta perspectiva no se contempla. Las propuestas aquí presentadas son memoria de que otro tipo de educación no solo es posible, sino que dinamiza y facilita una escuela transversal y creativa.

Como artista y profesor en una facultad de Magisterio, el reto que se presenta es trasladar una metodología basada en los procesos creativos al alumnado, futuros docentes de infantil. Esta metodología, que denominamos «productiva», en oposición a una metodología «reproductiva» fuertemente instaurada en las aulas, se conceptualiza en el primer apartado de este bloque.

En los siguientes apartados, presentamos una serie de experiencias (propuestas y talleres), diseñadas a lo largo de nuestra práctica docente y dirigidas a nuestro alumnado. Se caracterizan por:

- Basarse en la práctica artística, entendida como un continuo proceso de exploración de lenguajes artísticos, formas y significados, que se aleja de modelos establecidos.

- Surgir desde la acción educativa, no desde enunciados teóricos, para evidenciar las problemáticas allí donde tienen lugar: en nosotros mismos.

- Apoyarse en la interacción de los participantes, mediante el diálogo y la colaboración.

Las experiencias se dividen en dos grupos:

Grupo 1. «Experiencias procesuales». Se llevan a cabo con los y las estudiantes de magisterio de la especialidad de infantil. Sus objetivos son:

- Evidenciar problemáticas presentes en el alumnado –procedente de un sistema educativo reproductivo–, que dificultan procesos de expresión personales para que, en su futuro profesional, pueda motivar, fomentar y valorar formas de hacer con sus estudiantes.

- Facilitar herramientas de creación basadas en procesos creativos. Esto es, formas de hacer abiertas que no buscan un único resultado sino que son fruto de la prueba, de la observación y de la experimentación.

- Educar el gusto estético, ayudando a generar y valorar un imaginario personal al margen de la convención y los modelos establecidos (imágenes que la cultura encasilla como infantiles pero que limitan el imaginario de los niños, en vez de enriquecerlo).

Grupo 2. «Talleres de dibujo»: dirigidos a niños y niñas de infantil en colaboración con los y las estudiantes de la especialidad. Estos talleres están pensados para que el alumnado de Magisterio viva la experiencia e interiorice metodologías que no suelen ser habituales en las escuelas donde realizan sus prácticas.

Son propuestas de calidad, lo suficientemente abiertas para que se dé en ellas la reflexión, se observen aspectos de mejora y aporten herramientas al alumnado en esa idea de procesos abiertos, flexibles a otras líneas de trabajo e investigación, que permitan múltiples lecturas. Estos talleres están diseñados para que, dentro de esa acción, el alumnado de Magisterio sea capaz de:

- Analizar y valorar los procesos de exploración de los niños y niñas, de forma que las fracturas o situaciones inesperadas que suceden pueden ser retomadas para llevar a cabo nuevas líneas de investigación y evitar procesos cerrados.

- Replantear el papel docente en la interacción con los niños y niñas, fomentando una intervención desde el respeto, donde las personas adultas están atentas a las oportunidades de aprendizaje sin «adelantarse o pisar las ideas de los niños, sino acompañándolos con sensibilidad mientras exploran sus preguntas» (Sands, Carr y Lee, 2012. Citado en Pedreira 2018, p. 10). Esto implica, entre otras cuestiones, prestar atención a las oportunidades de aprendizaje, intervenir sin interferir, dejar de ser protagonista y pasar a un papel más discreto, hacer las preguntas adecuadas en el momento oportuno, ser una persona educadora y no solamente cuidadora, etc.

- Adquirir un argumentario lo suficientemente profesional para la defensa, en su futuro docente, de estas metodologías que son, muchas veces, vistas por la comunidad educativa (familias, profesionales que carecen de la formación, etc.) como meras actividades de entretenimiento o imposibles de llevar a cabo.

Presentamos una selección de «experiencias procesuales» y «talleres de dibujo» como una aproximación de la práctica artística a la educación que sirva para implementar la formación del profesorado en metodologías que ayuden a reconceptualizar los modelos curriculares desde una práctica activa, creativa y basada en la experiencia.

5.1. METODOLOGÍA «PRODUCTIVA» Y METODOLOGÍA «REPRODUCTIVA»

Partiendo de la creación artística, en nuestra práctica diaria en la facultad, defendemos una metodología que llamamos «modelo productivo», propia de las artes, frente a la más extendida en el sistema educativo que denominamos «modelo reproductivo».

Denominamos «reproductiva» a la metodología centrada en el resultado, que se valora de acuerdo con un modelo ya preestablecido.

Se caracteriza por un resultado uniforme para todo el alumnado que se considera «correcto». En consecuencia, las soluciones diferentes a ese modelo serán juzgadas como defectuosas y penalizadas.

El modelo reproductivo presenta actividades cerradas y estáticas, lejanas a la experiencia cotidiana del alumnado, donde no tienen cabida ni el diálogo ni el sentido crítico. Al anularse la experiencia del niño y castigarse el error, se frena cualquier proceso de creación personal. Las formas que el niño reproduce no son significativas para él, sino para el docente. Es el principal modelo utilizado en la educación actual.

El trabajo por fichas es un ejemplo de ello; impone formas significativas para el profesor (o la editorial) sobre la base de un criterio adulto, sobre lo que es «bonito» o «apropiado» para el imaginario infantil. En este caso, el rol del profesorado responsable del aula tiene que ver más con un sistema de control: dirigir a sus estudiantes a realizar acciones de una forma determinada, considerada como válida por las personas adultas. El modelo reproductivo sustenta implícitamente la existencia de una única respuesta, basada en los conocimientos que otras personas

FIGURA 152: Modelo reproductivo, modelo productivo.

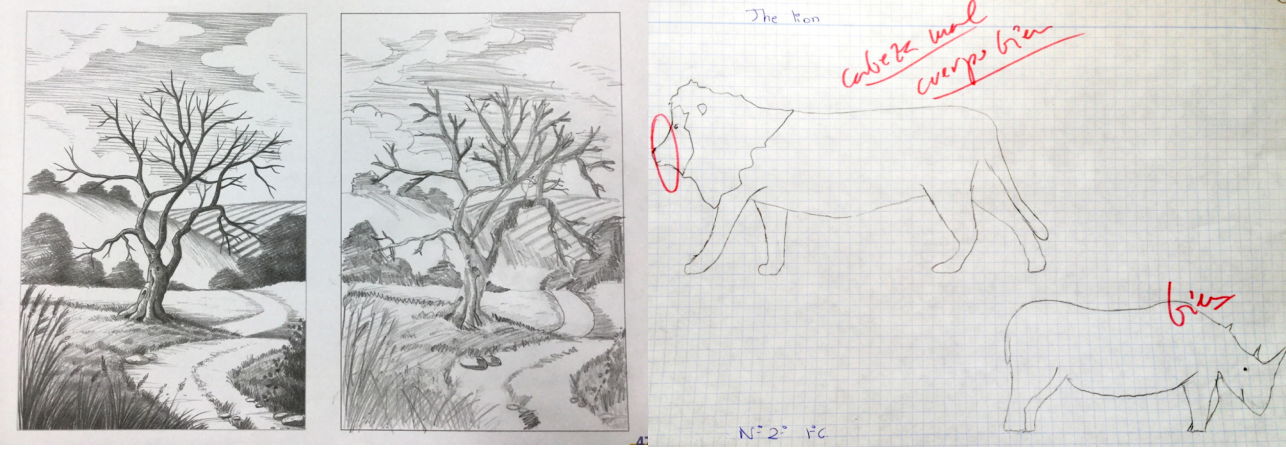


FIGURA 153-154: Actividades reproductivas

Izquierda: Ejemplo de actividad de copia, lámina de libro de plástica de primaria.
Derecha: Dibujo de copia de animales, valorado de acuerdo al modelo reproductivo.

aportaron, y excluye cualquier experiencia del niño. En las clases de educación artística, el modelo empleado para valorar los resultados suele ser el realismo, entendido como copia.

En la imagen superior derecha, observamos cómo el profesor valora el dibujo atendiendo a la imitación de un modelo preestablecido –considera que el cuerpo del león está bien trazado y, por el contrario, la cabeza es evaluada como un error–, negando otros trazos que pudieran ser más personales, expresivos o significativos para quien los realiza (concepto de estilo).

El modelo productivo, por el contrario, se centra en la experiencia de niños y niñas, de tal forma que el proceso es el eje principal del aprendizaje. Hablamos de proceso cuando experimentamos con materiales, observamos, probamos, documentamos la experiencia, buscamos información de otros autores que afrontaron antes la cuestión en la que estamos centrados, planteamos hipótesis, etc. En la plástica, el proceso es abierto; es decir, se entiende como un medio y no como un fin. El proceso es, por lo tanto, más importante que el resultado final, porque en él confluyen la forma de pensar, de construir, de analizar, la resolución de problemas, el ser crítico, el tener criterio…

Destacamos el concepto de «exigencia de calidad» de Meirieu (2017), según el cual, el esfuerzo del docente debe residir en los procesos; en hacer surgir la motivación, estimular la curiosidad y acompañar en la evolución de cada estudiante. Al mismo tiempo, es la actividad exigente la que debe movilizar y motivar al estudiante, la que

le hace aprender y crecer, construirse a sí mismo. En este sentido, el proceso se enriquece cuando repetimos; buscamos un resultado más exigente y personal, diferente a la convención.

En el modelo productivo, a diferencia del modelo reproductivo, los niños y niñas construyen formas significativas para ellas y no para las personas adultas. Los conceptos de «bonito» o «apropiado» se difuminan en favor de otros como «extraño» y «misterioso», más alejados del mundo del adulto. Mientras que el modelo reproductivo se dirige hacia aquello que está aceptado por la convención, el modelo productivo explora lo que está fuera de la norma. Implica, por lo tanto, reconocer un modelo de educación donde no hay «verdades preestablecidas validadas», sino que, a través de la experiencia, el alumnado muestra su diversidad, primando la construcción de su autonomía en relación con la sociedad en la que vive y se desenvuelve.

En el modelo productivo, el profesorado guía al alumnado en su aprendizaje escuchando; observando; sugiriendo preguntas, materiales o técnicas; aportando información; etc. Un docente con una buena formación artística –que conoce propuestas visuales variadas y alejadas de planteamientos convencionales– podrá realizar experiencias que promuevan la participación abierta, será flexible para cambiar sus expectativas y planes iniciales y apreciará la diversidad de las producciones de sus estudiantes.

5.2. PROPUESTAS DE DIBUJO PARA ALUMNADO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO: «EXPERIENCIAS PROCESUALES»

Las «experiencias procesuales» son acciones abiertas en el tiempo; es decir, se llevan a cabo durante varias sesiones y se mantienen activas durante todo el curso, de tal manera que el alumnado pueda continuar su investigación e incorporar sus logros paulatinamente. Están basadas en los procesos creativos propios de las artes.

Un proceso creativo es una forma de hacer, propia y flexible, con la que nos enfrentamos a situaciones o problemas. Surge desde la acción y, por eso, el papel de la escuela es alentar propuestas que

permitan la construcción de estos procesos personales y dar oportunidades para su desarrollo.

Explicar con palabras un proceso creativo es complejo. Algunos autores han tratado de formalizarlo en diferentes etapas o fases, pero no existe un consenso sobre estas. Para facilitar su comprensión, hemos seleccionado la conceptualización que ofrece el *Currículo de las Artes de Ontario* (Ontario Ministry of Education, 2009). Este documento señala el «proceso creativo» como uno de los conceptos fundamentales de las artes –junto con el «proceso de análisis crítico» – e identifica las siguientes fases (que no deben ser necesariamente completadas como en el gráfico):

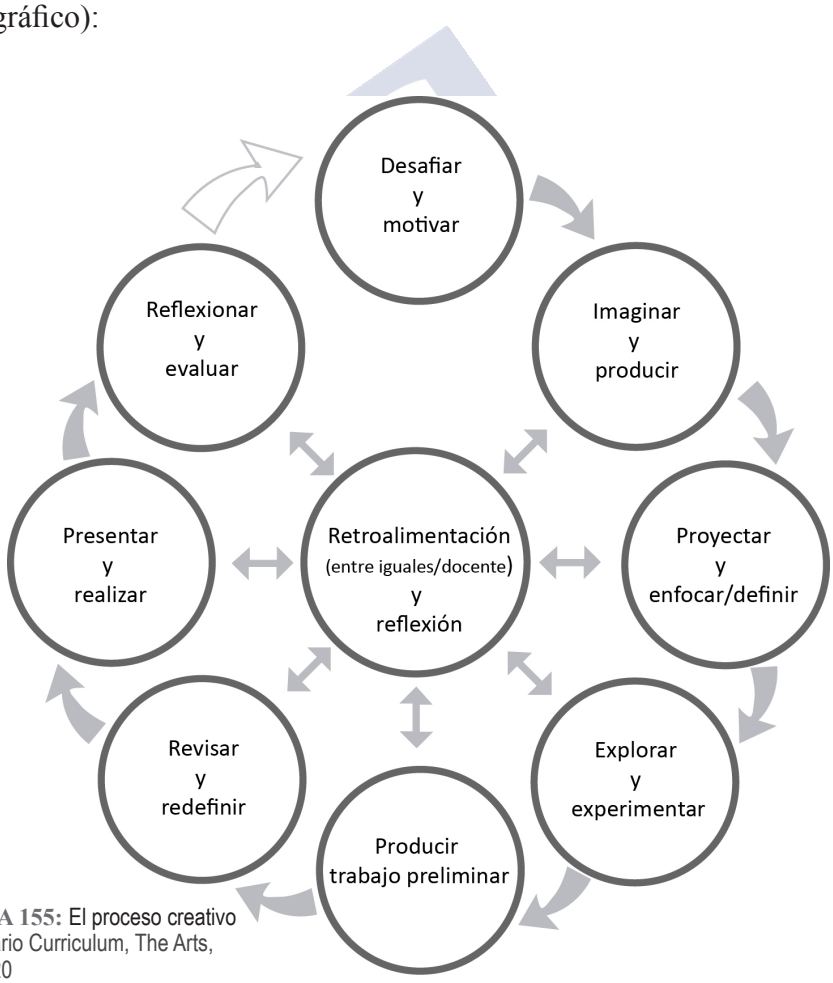


FIGURA 155: El proceso creativo
The Ontario Curriculum, The Arts, 2009, p.20

En este documento, se explica que el proceso creativo es flexible, fluido y conforma un ciclo. A medida que los estudiantes y profesores se familiarizan con él, pueden moverse deliberada y conscientemente entre sus fases y variar su orden; por ejemplo, podrían explorar y experimentar antes de planificar o, en algunas ocasiones, el proceso podría empezar con la reflexión. También sostiene que la etapa de exploración y experimentación es fundamental en el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo. La retroalimentación (feedback) entre alumnado y profesorado, a través de la comunicación y la reflexión, tiene lugar durante todo el proceso y ayuda a los estudiantes, no solo a articular y refinar su pensamiento, sino también a ver el problema que están resolviendo desde diferentes perspectivas. La creatividad, señala, consiste más en hacer la pregunta adecuada que en encontrar la respuesta correcta.

Las experiencias que presentamos en este apartado, basadas en la creación artística, tienen como objetivos:

- Incidir en la idea de proceso, es decir, descubrir formas de hacer abiertas, que no buscan un único resultado, sino que son fruto de la prueba, de la observación y de la experiencia.
- Experimentar con diferentes materiales, técnicas y lenguajes artísticos.
- Favorecer la creación de un imaginario y un estilo personal –al margen de las imágenes que la cultura etiqueta como infantiles, pero que limitan el imaginario de los niños, en vez de enriquecerlo.
- Ampliar nuestros referentes en torno a la creación artística.

En definitiva, buscan desarrollar procesos personales, apartándose de respuestas estereotipadas y convencionales. Vivenciarlos en nosotros mismos nos ayudará a comprender la complejidad del proceso creativo y a ofrecer a nuestros estudiantes una escuela que estimule la creación.

La puesta en común es muy importante para adquirir un criterio personal. Incidimos en la observación de aquellos elementos de sus producciones o de las de sus compañeros que despiertan su interés, tratando de argumentar el criterio de selección.

En cada propuesta, incluimos una serie de obras de referencia de artistas que se enfrentaron antes a estas cuestiones. Estas obras no deben ser interpretadas como modelos que seguir –normalmente, las introducimos cuando ya se ha iniciado el trabajo–; por el contrario, sirven para mostrar una gran diversidad de procesos creativos y, al mismo tiempo, ayudan a ampliar el concepto de arte y conectarlo con su contexto.

Es muy importante que, al realizar las propuestas, se documenten en un portafolio. Documentar implica dejar constancia del proceso para reflexionar sobre el aprendizaje y observar aciertos, errores, cambios y mejoras. Un portafolio educativo es una manera de registrar una experiencia; un medio donde mostrar y estructurar la forma de pensar, cuestionar, analizar, sintetizar, interactuar con los otros, etc. La característica principal, señala Agra Pardiñas (2014), es la reflexión y el proceso constante: la forma en que dialogamos con los problemas, los temas, los recursos, las decisiones que tomamos en cada proyecto y cómo identificamos y superamos las trabas para seguir aprendiendo.

Algunas de las propuestas que se agrupan en esta investigación incluyen comentarios de los participantes, que muestran su experiencia o punto de vista. Se trata de configurar, entre todas las personas participantes, una red de textos, imágenes, voces y miradas, que confluya en un aprendizaje compartido.

5.2.1. Animalario fantástico

Esta propuesta consiste en la creación de un animalario fantástico a partir de fotografías impresas de animales. Cada participante busca y selecciona fotografías de animales reales procedentes de revistas o láminas de libros, procurando que sean muy variadas posible: insectos, mamíferos, reptiles, peces, pájaros. Las imágenes deben proceder de libros o revistas, y no ser impresas de forma doméstica o fotocopiadas, ya que, en estos casos, la calidad de la impresión sobre el papel no permite observar tan nítidamente los detalles ni el color de esos animales.

Inicialmente se explica que la actividad consiste en realizar animales lo más fantásticos posibles, ensamblando diferentes partes

FIGURA 156: Animalario fantástico
Recopilación de imágenes fotográficas procedentes de revistas y libros.
«Disección» de las fotografías para elaborar, mediante *collage*, criaturas fantásticas a través de la unión de las diferentes partes.

procedentes de las imágenes. También se señala una serie de obras de autores de referencia, en relación con la propuesta, para que amplíen la información e incorporen en el portafolio. Estas obras son: *Fauna* de Joan Foncuberta, *Bilderbuch* de Hannah Höch, *El Almanaque del Profesor Revillod* de J. Sáez Castán y *Animalario (Arte de la India)* de Kanchana Arni y Gita Wolf.

Primero se seleccionan y recortan de las fotografías de animales diferentes partes de la anatomía (picos, colas, cuernos, dientes, ojos, antenas, etc.). A continuación se inicia el proceso de ensamblado de las partes para generar animales fantásticos. El proceso implica la búsqueda de soluciones diferentes y variadas, sin conformarse con el primer resultado. Por eso, las composiciones no se pegan, sino que se hacen y se deshacen, valorando las distintas posibilidades compositivas. Es valioso documentar fotográficamente las diferentes combina-

ciones del *collage*. Normalmente los participantes preguntan cuántos hay que hacer, lo que sirve para reflexionar sobre su rol como alumno y el modelo de educación que tienen interiorizado.

Una vez decidida una composición se pega o se fija y se continúa con otro animal fantástico. También, a modo de clasificación científica, se le inventa un nombre, y se describen sus características, hábitat, tipo de alimentación, reproducción, etc. Cuando damos por finalizado al menos un animal, se lleva a cabo una puesta en común y se exponen los animales al resto del grupo. Analizamos entre todos los resultados.

En las primeras composiciones, observamos tres aspectos que limitan los objetivos de la propuesta:

- Dificultades para apartarse de la convención animal. Todos los animales tienen la misma estructura corporal: una cabeza, dos ojos, cuatro patas y una cola.

- Formas poco unificadas: tienden a asociar partes de animales, caballo–tiburón, gato–perro, vaca–tigre, de manera que es posible identificar a que animal corresponde cada parte.

- Animales antropomórficos, en cuanto intentan imitar características del ser humano, incorporando elementos como gafas, ropa, zapatos, etc. Se centran más en aspectos anecdóticos o «graciosos», propios de las películas de dibujos animados comerciales, que en el análisis de las formas.

Redefinimos entonces el concepto de fantástico como aquello que es irreal y solamente existe en la imaginación. Buscamos sinónimos como extraño, raro, chocante, insólito, excepcional, singular o sorprendente y continuamos el proceso.

Es muy importante «diseccionar» cada fotografía del animal en el mayor número de formas posibles. Por ejemplo: una cabeza de un ciervo puede recortarse en cornamenta, orejas, ojos, hocico, forma del morro, etc. Comprende un método de trabajo analítico, en la medida que estas formas obedecen a un análisis de las partes constituyentes del animal. No pueden ser formas inventadas como, por ejemplo, corazones o estrellas.

FIGURA 157-163: Animalario fantástico

Resultados de las primeras composiciones donde se observan los tres aspectos comentados que limitan la exploración de formas.

El método analítico implica la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Por el contrario, la siguiente fase; la construcción del animal fantástico, conlleva un ejercicio de síntesis, esto es, la unión de elementos para conformar un todo, añadiéndole una nueva singularidad.

Con respecto a la unión de las diferentes partes para formar el animal fantástico observamos dos metodologías de trabajo:

La primera, y más utilizada, está orientada a la planificación. Se recortan partes de manera programada a medida que se elabora el animal: primero una forma para la cabeza, a continuación otra para la nariz, etc. Implica un mayor control sobre el resultado y dificulta salirse de la estructura convencional del animal. También limita la experimentación ya que, una vez que una forma es colocada, por ejemplo, como ojo, resulta más complicado que sea reconfigurada como otro elemento, por ejemplo, cola.

El segundo método de trabajo se orienta hacia la improvisación y el descubrimiento. En este caso, se recortan primero numerosas partes de animales, constituyendo un «archivo de formas» y, a continuación, se organizan a partir de las relaciones que van surgiendo entre ellas, componiendo el animal fantástico sin una estructura previa predeterminada.

Como profesores intentamos potenciar que el alumnado trabaje desde esta perspectiva, pero hay numerosas resistencias y, muchas veces, vuelven al proceso más planificado. Generalmente, les cuesta apreciar las relaciones cualitativas que surgen entre las formas de su propia obra. El alumnado manifiesta su dificultad para «ver» las partes del animal como elementos diferentes al elemento original –«si sé que es una oreja, siempre la veo como una oreja»–, por lo que hace más difícil que ese elemento pase a tener otra función estructural en el dibujo.

La siguiente parte de la actividad consiste en dibujar los animales fantásticos con diferentes técnicas (dibujo de observación): lápiz, rotuladores, ceras, tinta, bolígrafo, etc. Se trata de explorar con formas, colores, técnicas y soportes, realizando varios dibujos del mismo animal que conforman una serie. La serie de dibujos se inicia normalmente

FIGURA 164-169 : Animalario fantástico.
Ejemplos de animales donde se observa una mayor exploración de las formas atendiendo a aspectos fantásticos, en la medida en que:
- Trascienden la estructura corporal convencional.
- Las partes que los componen están más integradas (siendo más difícil reconocer a qué animal corresponde cada parte).
- Abandonan los detalles anecdóticos y humanizadores, como ropa y complementos.

imitando, de forma detallada, las diferentes texturas del animal –pelo, escamas, plumas–, pero, a medida que exploran con los materiales, las composiciones son cada vez más espontáneas y se distancian del referente fotográfico.

Algunas cuestiones que observamos en la primera puesta en común de los dibujos fueron:

FIGURA 170 : Animalario fantástico.
En la puesta en común se exponen el *collage*, los dibujos realizados a partir de este –para observar las posibilidades de los distintos medios– y una ficha con las características científicas inventadas.

- La mayoría de los dibujos estaban perfilados con rotulador. Es importante cuestionar el silueteado en rotulador que se percibe en las producciones, por influencia de las fichas, ya que parcela las partes del dibujo y dificulta la relación entre las diferentes técnicas empleadas (los dibujos pueden ser perfilados, siempre y cuando ese gesto surja de una decisión consciente, no de una reproducción de hábitos aprendidos).

- Al igual que ocurre con la elaboración del *collage*, el alumnado tendía a conformarse con un único resultado. En este caso, un dibujo por animal. Incidimos en la idea de serie y profundizamos en la exploración de las técnicas y materiales, mostrando cómo la representación del animal varía en función de las técnicas empleadas, potenciando la diversidad de resultados.

- Apreciamos dificultades para observar sus producciones y descubrir qué está pasando en las formas, en los colores o los trazos que

FIGURA 171: Animalario fantástico. Dibujos realizados a partir del *collage* del animal con diversas técnicas (ceras, lápices, rotuladores, témperas, etc.).

FIGURA 172 : Animalario fantástico.
A medida que avanza la serie, existe una mayor exploración con los materiales y los dibujos se distancian del referente de partida.

emplean y así continuar explorando en el siguiente dibujo a partir de ese aprendizaje.

La realización del animalario fantástico resulta muy compleja, pero la dificultad no reside tanto en la ejecución material, sino en la ruptura de las estructuras mentales con las que damos sentido a nuestro mundo. Según avanzamos, los estudiantes muestran sus resistencias. Una alumna, por ejemplo, reconoce que se siente muy insegura con esta actividad: «Soy una persona muy organizada, y los animales que hago no tienen sentido, parecen estar sin acabar.»

Durante el proceso del animalario fantástico, nos alejamos de fórmulas preestablecidas, normalizadas, y nos acercamos al mundo de lo extraño y misterioso. En este sentido, nos aproximamos a otro tipo de imaginario, más cercano al mundo infantil, en la medida que es más espontáneo y alejado de la convención adulta. Como profesores o futuros profesores, poder vivenciar este proceso es muy importante para

valorar las producciones de los niños sin la necesidad de corregirlas de acuerdo a unas pautas establecidas según la convención o la costumbre.

Otra cuestión que se manifiesta durante la realización del animalario es la falta de autonomía, en preguntas del tipo: ¿Cuántos animales tenemos que hacer?, ¿está bien así?, ¿cómo hay que hacerlo? Son preguntas que se repiten con frecuencia porque están íntimamente ligadas a la evaluación del trabajo desde una perspectiva reproductiva. Es muy importante el diálogo en grupo, a partir de nuestras propias producciones, para llegar a ser, paulatinamente, autónomos e independientes.

Durante la propuesta, alentamos a cambiar la orientación espacial de los dibujos, para verlos desde otra perspectiva e imaginar otro animal diferente. También se promueve la adquisición de un criterio personal propio, sugiriendo preguntas sobre el proceso seguido, o solicitando que seleccionen animales realizados por los compañeros y traten de justificar el por qué de la elección: la forma, el color, la expresividad, la rareza...

FIGURA 173: Animalario fantástico
Resultados de los animales en tres dimensiones. Arcilla y témperas.

Esta actividad se continúa con la elaboración de un animal fantástico en tres dimensiones, utilizando arcilla o pasta de modelar y coloreándolo con témperas. Modelarlo implica imaginarlo en el espacio, descubriendo y solucionando partes que en el dibujo quedan ocultas. Es importante observar el volumen desde todos los ángulos. Al caso, si no estamos acostumbrados a trabajar en volumen, las primeras figuras suelen ser planas.

Otra variación de esta actividad es la realización de un botánico fantástico, partiendo de fotografías de plantas. En este caso, los referentes artísticos pueden ser Archimboldo y el *Codex Seraphinianus*.

En los siguientes párrafos, mostramos la vivencia del proceso de una de las participantes, tal como lo describe en su portafolio. Sus reflexiones nos ayudan a conocer su percepción sobre el proceso y plantean y amplían cuestiones fundamentales que podrían pasar desapercibidas, como las dificultades de salir de los propios límites, o la percepción del error como frustración.

> Una de las actividades llevadas a cabo en la materia fue la creación de un animalario fantástico a partir de recortes seleccionados de diferentes partes de la anatomía de los animales encontrados en fotografías de revistas y láminas de libros que reproducían animales reales. La actividad hacía hincapié en el proceso de ensamblado de las distintas partes para conseguir animales lo más fantásticos posible; el proceso implicaba la búsqueda de soluciones diferentes y variadas, sin conformarse con la primera composición. Sin embargo, pude observar nuestra ansia de pegar y finalizar la composición sin tener en cuenta la orientación espacial ni la exploración de alternativas más interesantes. Esto revelaba, en cuanto a nuestra forma de pensar, la preocupación por el resultado, entendiendo el proceso como algo por lo que hay que cruzar para llegar al producto final, pero siendo este último el importante y relevante en nuestra concepción de trabajo escolar.
>
> Las primeras composiciones de animales y plantas fantásticas hechas respondían a la típica concepción corporal-estructural que teníamos en nuestra mente. A pesar de que lo que se nos pedía era crear animales y plantas fantásticas, nosotros estábamos condicionados por el esquema que

teníamos de «animal» como ser vivo con cabeza, tronco, extremidades y otras partes características de cada clase de animal como la cola, el pico, los cuernos... y del concepto de «planta» que se nos enseñó desde la escuela infantil.

Pues bien, estas creaciones hechas con nuestras manos eran el reflejo de nuestros rígidos esquemas mentales. Esto de hacer algo que no concordaba con lo que sabíamos que se nos pedía (que era justamente alejarnos de lo que considerábamos «normal», pues el objetivo era conseguir composiciones de seres vivos ficticios y fantásticos), llevado al ámbito de nuestra formación, me hizo ver que también, aunque nos dijeran de palabra como se debería hacer algo en nuestra futura labor docente o aunque lo supiéramos desde la teoría estudiada, ello no presuponía que se fuera a poner en práctica, pues, hay factores que entorpecen esa puesta en praxis, como las creencias implícitas que nos acompañan día a día como mochila de carga (unas veces, positiva, y, otras muchas, negativa para nuestra profesión) derivadas de nuestra educación escolar y social.

El desánimo y la percepción de error me llevaron a trabajar activamente en mi casa, explorando, probando, cambiando y variando; viendo mis creaciones desde diferentes orientaciones en el espacio y desde perspectivas diferentes, hasta entender que los momentos de crisis también pueden ser un factor a tener en cuenta en todo proceso de aprendizaje. Esta persistencia en el proceso de trabajo me llevó a obtener resultados que me satisfacían: después de varias creaciones, fui, paulatinamente, alejándome de los esquemas comunes de animal y planta y mejorando la estética compositiva.

A la percepción que tenía de errar en la actividad propuesta yo le asociaba un sentido negativo y era motivo de malestar y frustración personal, algo que, en última instancia, se debía a que ni yo misma me creía lo aprendido en otras materias sobre que los errores los debemos ver como elementos promotores de la mejora del aprendizaje del alumnado. Esta falta de aplicación del valor positivo de los errores a mi proceso de aprender se debía a la desaprobación de estos, anclada en mi subconsciente y alimentada por experiencias escolares pasadas. De igual manera, esa frustración que experimenté fue fruto de la

idea de no tener resultados adecuados, pues yo seguía atribuyendo mayor relevancia a los resultados frente al proceso.

Al reflexionar sobre esas fases de atranco, retroceso y avance por las que transité, me di cuenta de la fragilidad de mi pensamiento y del aislamiento y escasez de acomodación de mis esquemas mentales a las informaciones y recomendaciones que había estado recibiendo con anterioridad en materias más teóricas. Antes de este suceso yo pensaba que iba a ser capaz de favorecer en mi futuro alumnado un método de aprendizaje en cuya efectividad y apropiación confiaba, a pesar de no haberlo vivido; no obstante, a día de hoy, estoy segura de que las posibilidades de aplicarlo prácticamente en un aula, ya como maestra en activo, serían muy bajas porque se evidenció que ni yo misma tenía interiorizada esa idea de error como motor de impulso en el aprendizaje y, por trasvase, difícilmente se va a poder promover en los educandos algo que no asimilamos como principio propio en el proceso de nuestra formación

Como resumen de esta actividad, quiero destacar que sentí que comenzaba a transformarse de forma real mi pensamiento docente sobre los procesos de aprendizaje. Por tanto, con su realización, me desmarqué de la idea de un único resultado (ampliando mi imaginario visual); erré y comprobé como los considerados «retrocesos» implicaban una evolución en el aprendizaje; me alejé de las convenciones y modelos preestablecidos por la sociedad, cultura y educación previos y también de la lógica a la hora de interpretar gráficamente los animales y plantas fantásticos; descubrí las ganas de ir más allá, de no conformarme con el primer resultado y de buscar las diversas y múltiples posibilidades, de interesarme por el trabajo del resto de compañeras y documentarlo; de no depender de los lindes marcados por el maestro, decidiendo, por lo tanto, por mí misma la cantidad de producciones a hacer y valorando con criterio personal la forma de hacerlas y organizarlas... En definitiva, aprendí a tomar la iniciativa y el timón de mi propio aprendizaje, algo que junto a sucesivas actividades de similar naturaleza a la presentada, me ayudó a asentar mi identidad profesional.

5.2.2 *Customizar* un muñeco

Esta propuesta consiste en la realización de un muñeco personal a partir de sucesivas variaciones de uno dado. Por «*customizar*» (del inglés customize) nos referimos a personalizar, modificar algo de acuerdo a las preferencias personales, apartándose de su apariencia de serie y orientándolo al gusto propio.

Se presentan diferentes muñecos de animales, e iniciamos la actividad con un dibujo de observación a lápiz de uno de ellos. Los muñecos seleccionados son bastante neutros, en el sentido que no hay apenas adornos ni complementos que distorsionen las formas, permitiendo un mayor análisis de las mismas. Están realizados con un único material y se aproximan al concepto de «prototipo», entendido como una primera prueba que se toma como referencia para crear o desarrollar otros de las misma clase.

FIGURA 174: *Customizar* un muñeco.
Muñecos de animales seleccionados en base al concepto de prototipo; realizados con un único material y que permitan el análisis de las formas.

FIGURA 175: *Customizar* un muñeco. Búsqueda de imágenes que conforman un archivo personal, en este caso, el muñeco de partida es un mono.

Esta propuesta implica, en primer lugar, una búsqueda de imágenes relacionadas que conformen un archivo personal y que aporten una visión más amplia de cómo se puede diversificar una misma representación. Por ejemplo, si el muñeco es un mono, buscaremos diferentes imágenes de cómo ese animal fue representado por otros autores en ilustraciones, muñecos, dibujos animados, películas, etc.

A continuación, se explican algunas técnicas de trabajo, mediante calcos y mesas de luz, que ayuden en la realización de bosquejos y pruebas y que permitan variar y evolucionar el muñeco inicial hasta conseguir un muñeco lo más personal posible.

Una vez finalizado el dibujo personalizado, buscamos la apariencia final de nuestro muñeco, entendido como un producto manufacturado (si va a ser de plástico, de madera, de trapo, de lana, etc.) Debemos hacer pruebas de color y de textura utilizando diversas técnicas para conseguir diferentes acabados hasta que considere que reúna más calidades de producto final.

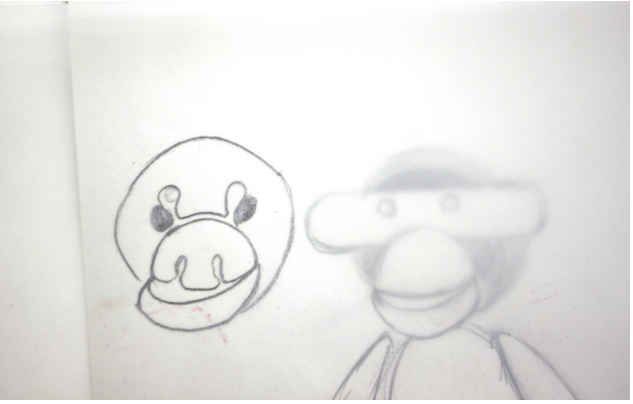
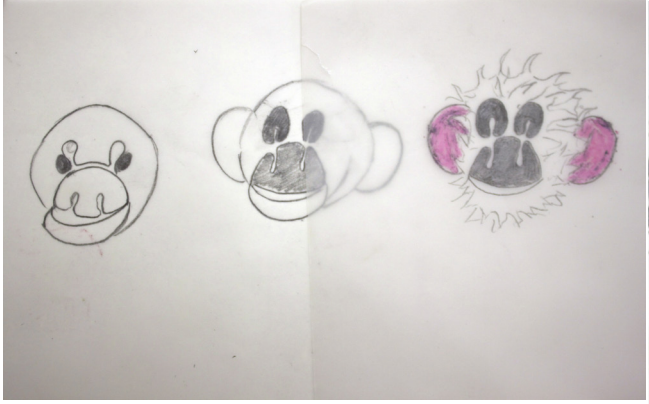
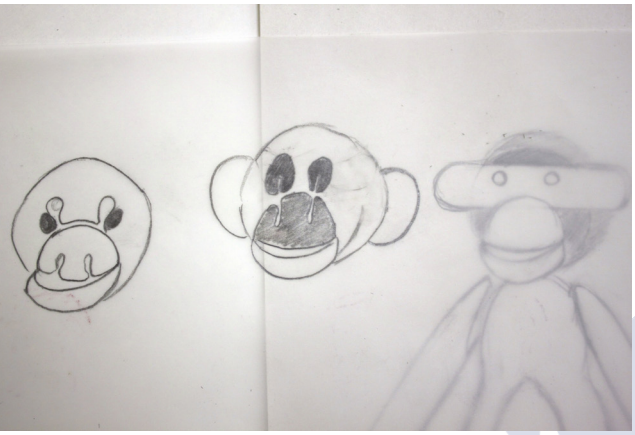




FIGURA 176-186: *Customizar* un muñeco.

Técnicas de trabajo mediante calcos. La utilización de papeles translúcidos (o folios sobre cajas de luz) permite superponer diferentes imágenes o dibujos, y modificar los rasgos de nuestro animal.
Arriba, partimos del boceto del muñeco del mono de madera (diseñado por Kay Bojensen en 1951) e incorporamos otras formas hasta alcanzar un resultado personal.

Exposición de los dibujos e imágenes que conforman el proceso de personalización de un muñeco (incluyendo el archivo de imágenes).Una vez que alcanzamos unos resultados más personales, reintroducimos el concepto de prototipo, entendido como producto manufacturado y realizamos pruebas de color y textura con diversas técnicas hasta llegar a un acabado que consideremos de producto final.

FIGURA 187-188:: Customizar un muñeco. Problemáticas en la realización de la actividad.

Izquierda: resultados iniciales del proceso de personalización del gato, donde se observa el corta y pega de formas prediseñadas. Los resultados no difieren mucho del archivo de imágenes. Derecha: Ejemplo de archivo de imágenes que se reduce, principalmente, a imágenes impersonales y estereotipadas, tipo fichas para colorear.

Problemáticas que surgen durante el proceso:

- El archivo de imágenes se limita inicialmente a imágenes estereotipadas, fruto de búsquedas genéricas en Internet: gato, pájaro, elefante…, que dan como resultado imágenes muy parecidas entre ellas (recuerdan a las utilizadas en las fichas para colorear). Hay que realizar búsquedas múltiples que ofrezcan un abanico amplio de posibilidades. Por ejemplo acompañar el nombre del animal (gato, mono, pájaro…) con palabras más específicas como «animación», «diseño», «arte», «ilustración», en diferentes idiomas.

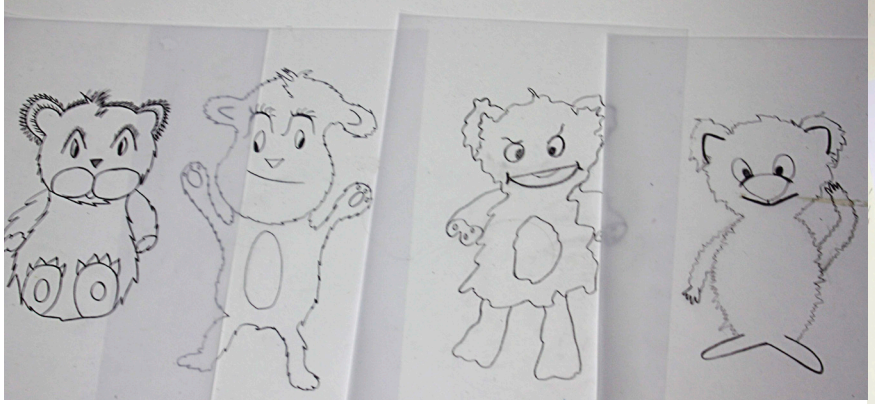


FIGURA 89-190: *Customizar* un muñeco
Proceso de personalización del ratón.

Dibujos del ratón, donde se observa una mayor exploración de las formas. Fueron realizados posteriormente a los dibujos con tinta. Se alejan de las formas impersonales hacia propuestas más experimentales.

- La personalización del muñeco se lleva a cabo como un «corta y pega» de diferentes partes del animal para componer otro, sin un análisis propio de las formas empleadas.

Una alumna describe el proceso en los siguientes términos:

> Inicialmente nuestra búsqueda de imágenes estuvo limitada a los gatos de Disney, después entendimos la activad como un corta y pega, consistente únicamente en coger partes de gatos diferentes para ir componiendo uno final. Tras muchas explicaciones de los profesores y exposiciones de los trabajos en el aula, comprendimos que debíamos observar la variedad de interpretaciones de otros autores para establecer diferentes análisis de las formas (animales esquemáticos, simplificados, expresivos, grotescos…) y a partir de ahí hacer nuestras propias aportaciones. Por ejemplo, yo comencé cambiando los elementos de la cara, probando diversos ojos, narices, bocas, todas inspiradas en los autores escogidos, pero con una parte de creación propia. Después hice un proceso análogo con la elección del cuerpo, por lo que fui jugando con si quería el gato de pie, sentado, asustado, desproporcionado. Finalmente conseguí tres gatos que me gustaron, por lo que decidí pintar los tres utilizando diferentes técnicas en cada uno de ellos.

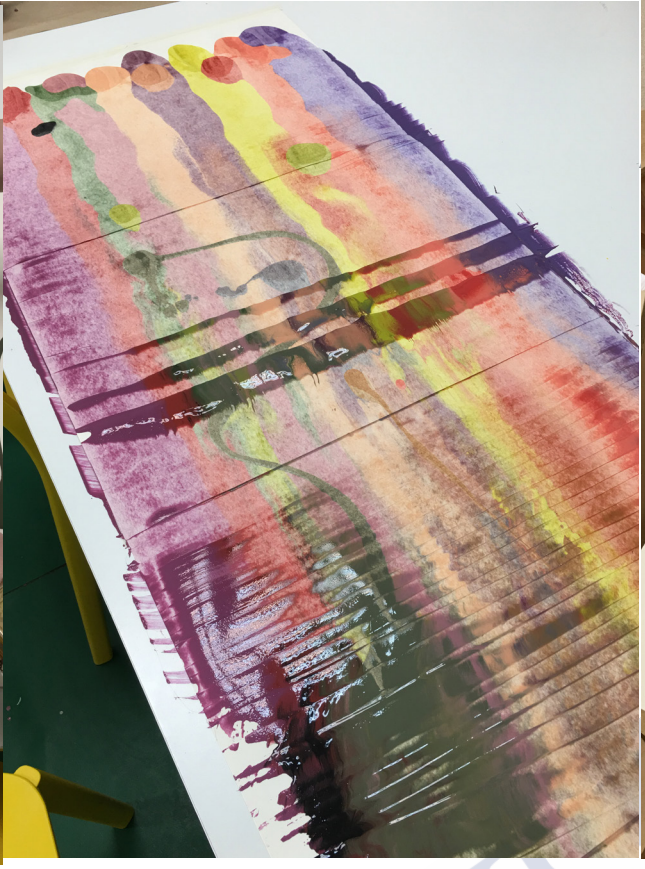
FIGURAS 191-199: *Customizar* un muñeco
Imágenes de producto final. pruebas de color y de textura utilizando diversas técnicas para conseguir diferentes acabados.

5.2.3 Dibujo experimental

Esta propuesta consiste en experimentar las posibilidades del dibujo con diferentes técnicas y materiales. «Experimentar» siempre supone un proceso de investigación con el fin de obtener nuevas soluciones y posibilidades que puedan aplicarse a determinadas situaciones. De este modo, experimental será aquello que se crea mediante la búsqueda. Calificamos como dibujo experimental el proceso de exploración de técnicas, materiales y soportes del dibujo que amplía los límites con los que nos acercamos a ese medio y establece nuevas relaciones.

Para comenzar seleccionamos un formato mayor al habitual y se ponen a disposición materiales más comunes en el aula, como rotuladores, ceras, lápices de colores y, poco a poco, se incorporan otros nuevos como tinta, témperas o sprays no contaminantes.

Cuando llevamos a cabo un dibujo sobre una superficie, estamos creando formas que se relacionan unas con otras dando lugar, en su



FIGURAS 200-204: Dibujo experimental
Fotografías del proceso y de los resultados de la experimentación de un grupo de estudiantes.

conjunto, a una composición. En el caso de esta propuesta de dibujo experimental, la propia naturaleza de la actividad impide que sea una composición planificada; por el contrario, se va haciendo intuitivamente, a partir de las relaciones entre las formas que van surgiendo en la propia obra.

En relación con el formato del papel hay una cuestión que no debe pasar desapercibida y es la implicación física, por ejemplo, al recorrer con un gesto toda la superficie. Son cuestiones que conllevan un disfrute, un descubrimiento inesperado y que nos pueden ayudar a llevar a cabo trazos más gestuales y a perder el miedo al espacio en blanco. Es muy importante, como docentes, conocer y vivenciar estas posibilidades desde la propia acción para poder trasladar esos aprendizajes y vivencias.

Una vez finalizados los primeros dibujos, se observan en grupo, y se señalan algunos aspectos de mejora a nivel del manejo del material, compositivo, procesual y creativo. Para ello nos basamos en los factores señalados por Eisner (1995) en relación con la producción de formas visuales .

Hemos de hacer notar que para muchos estudiantes, esta es una de sus primeras experiencias con pintura al agua, por lo que es normal que su capacidad de control con ese material sea limitada. En general, no mezclan colores y el manejo de utensilios, como pinceles, resulta complejo. Por esto, para iniciar la exploración de la pintura, indicamos a cada participante que mezcle los colores hasta conseguir «el color más maravilloso del mundo» y le invente un nombre. Una vez finalizados, los colores resultantes se disponen para compartir entre todos. De esta forma, la investigación inicial se centra en las cualidades del propio material: cómo surgen los colores en las mezclas, cómo varían los tonos a medida que aumentamos las cantidades de uno u otro color, qué utensilios empleamos para revolverlos, cómo cambia la densidad de la pintura al añadirle agua, etc.

Encontramos algunas dificultades perceptivas y compositivas:

- Falta de visión de conjunto o compositiva: se realizan acciones independientes en cada sección del papel, parcelando las diferentes experimentaciones. Piaget denomina a este proceso «centralización»: centrarse en un solo aspecto visual, una forma o un conjunto de formas y no darse cuenta de la relación que estas tienen en un campo visual más amplio.

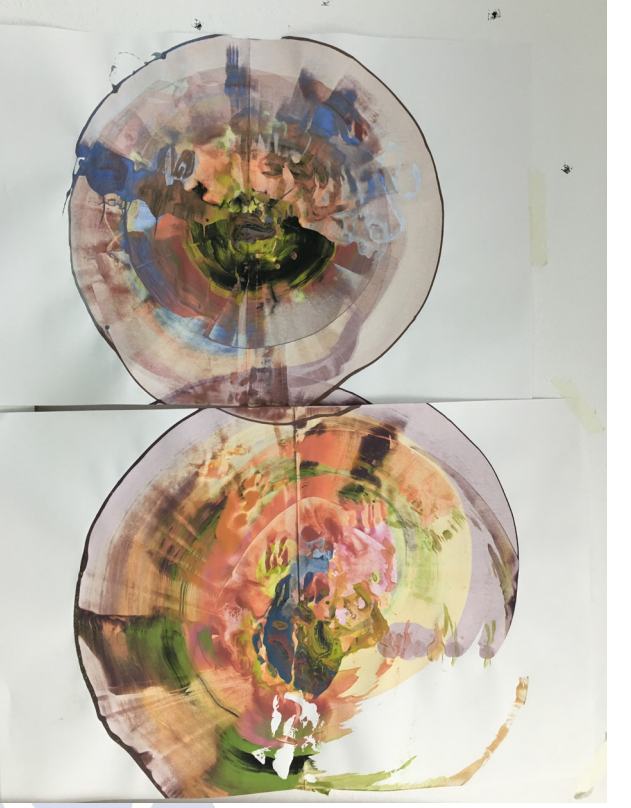
- Miedo al espacio en blanco: Tendencia a saturar la composición con diferentes técnicas, cubriendo toda la superficie del papel. Cuando quedan espacios en blanco en los bordes, por ejemplo, se añaden marcos de pintura para cubrirlos. Para trabajar estas cuestiones, realizamos alguna de las composiciones sobre cartulina de color negro. De esta manera, al evitar el color habitual del papel, somos más conscientes del fondo como espacio y como este puede actuar también como una forma cambiante a medida que dibujamos sobre él.

FIGURAS 205: Dibujo experimental
Una de las obras de referencia para llevar a cabo esta propuesta fue la serie Velo (2016) de la artista Elena Fernández Prada. En estas obras realizadas con acrílico, la pintura se deposita sobre el papel y posteriormente se arrastra dando lugar a una forma multicolor que causa sorpresa a media que surge (Mambo Gallery, 2016).

Y algunas otras de orden creativo:

- La experimentación se reduce al empleo de técnicas mecánicas, sobre las que no se establece reflexión ni exploración de sus posibilidades. Por ejemplo, con pinturas al agua, la técnica más empleada es la de estampación -–ejercida como acción mecánica de relleno con diferentes materiales como esponja, tapones, etc.–.

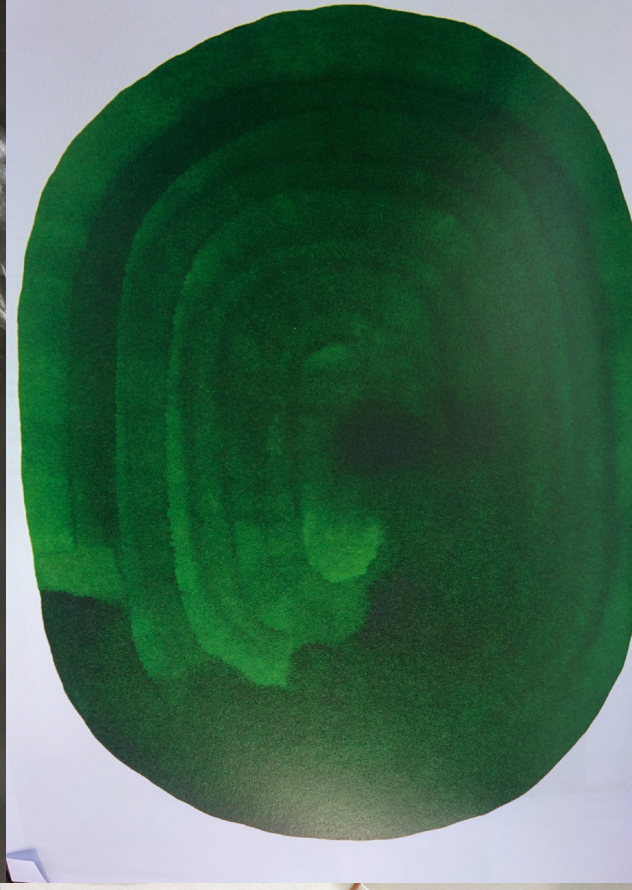
Por otro lado, iniciado el dibujo, no se vuelve a explorar sobre una técnica ya realizada para ver cómo responde con otros materiales, superficies, o gestos. Nos cuesta pararnos a observar qué está pasando en nuestras producciones (en las formas, en los colores, en las diferentes técnicas que aplicamos) para, a partir de ahí, explorar esa experimentación inicial. Parecería que empezamos desde cero en cada nuevo dibujo, en lugar de aplicar nuestros logros y descubrimientos en la siguiente composición para favorecer experimentaciones más creativas.

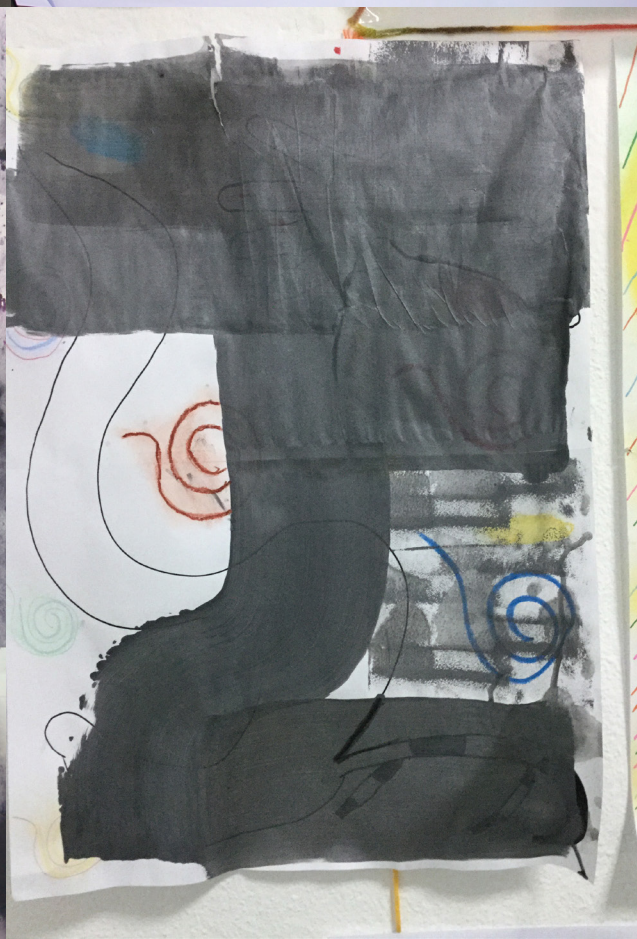


FIGURAS 206-213: Dibujo experimental
Composiciones donde las relaciones entre las formas son más unificadas y cohesionadas. Se observan diferentes procesos de experimentación al repetir la propuesta: goteo, enmascarados, soplado, raspado, estampado, arrastrado, rodillo, spray, etc.

A continuación, en la siguiente sesión, repetimos la actividad pero se limita el número de técnicas empleadas en cada composición. También se incide en que sean técnicas que permitan un menor control sobre el resultado –como, por ejemplo, el arrastrado o soplado de pintura–, para evitar la acción mecánica de relleno tan presente en las anteriores composiciones y haya así un momento de sorpresa, de descubrimiento. La experimentación, como proceso, fomenta la improvisación y la espontaneidad frente a actitudes más rígidas y planificadas .

Al igual que en las actividades anteriores, el diálogo en grupo, a partir de nuestras propias producciones, es clave para lograr un aprendizaje autónomo, a la vez que compartido, así como para promover el respeto por el trabajo personal y el de los demás. En la puesta en común analizamos la diversidad de creaciones y señalamos aquellas que nos resultan más significativas, tratando de justificar los motivos de la elección.

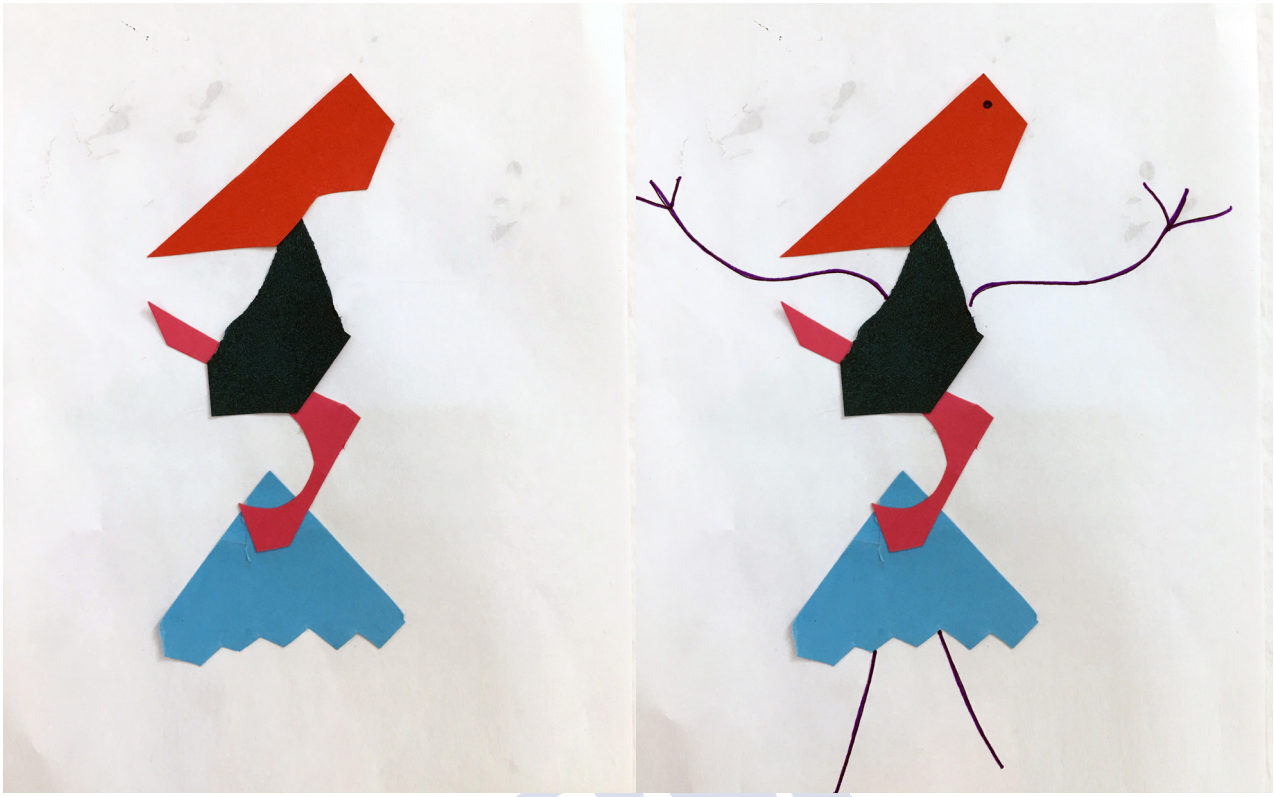




FIGURAS 214-218: Dibujo experimental
Cada estudiante selecciona uno de sus dibujos y lo expone en las paredes del aula para presentarlo a los demás.

Con respecto a las producciones anteriores, dentro de los objetivos marcados, se observa un mayor empleo y exploración de técnicas (frotado, pruebas en otros soportes, pinturas variadas, enmascarados, etc.) que inciden en la idea de proceso.

Se amplía el sentido de la composición y perceptivo; se abordan procesos de descentralización, al ser conscientes de la interacción entre las formas y como el cambio en una parte afecta a las demás. En consecuencia, las composiciones consiguen formas más unificadas; en cuanto a sus componentes parezcan tener una suerte de relación de mayor consistencia. También todo ello nos invita a reflexionar sobre la importancia de la observación como parte del proceso creativo; aprender a observar nuestras producciones para continuar investigando y no conformarse con el primer resultado.



FIGURAS 219-220: De abstracto a figurativo
Imagen de la composición abstracta y su posterior cambio a figurativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.4 De abstracto a figurativo

Esta propuesta se inicia con una puesta en común en torno al concepto de abstracción, partiendo de las ideas previas. Una vez definido el concepto – «abstracto»: aquello que no pretende representar cosas concretas, sino que atiende exclusivamente a cuestiones de forma, color, proporción, etc.– se indica que la actividad consiste en realizar composiciones abstractas mediante *collage* sencillos con un mínimo de tres formas de color.

Los materiales que utilizamos para la realización de los *collage* son papeles de colores, tijeras y pegamento. A partir de ahí, elaboramos varias composiciones con papeles recortados o rasgados sobre una hoja (para facilitar las siguientes fases de la propuesta se recomienda que no empleen un gran número de formas –normalmente un máximo de cinco– y que traten de conectar las formas y no aislarlas).

Al igual que en el ejercicio del animalario fantástico, una vez recortadas las formas, se exploran diferentes organizaciones, desplazándolas por el papel, agrupándolas, girando el soporte, etc. Finalizadas las pruebas, seleccionamos aquellas combinaciones que más nos gustan y las fijamos con pegamento.

Cuando hemos finalizado las composiciones abstractas (normalmente establecemos un mínimo de tres), se presenta la segunda parte del proceso: transformarlas en figurativas. Se define el concepto de «figurativo» como la representación de formas reconocibles, bien sean personas, objetos, animales, paisajes, etc. y, por lo tanto, opuesto a la abstracción.

La transformación a figurativo debe realizarse por medio de otros materiales, como lápices, ceras, rotuladores, pincel y pinturas al agua (acuarelas o témperas). Se trata de llevar a cabo una intervención lo más sencilla posible, empleando los mínimos elementos. Nos puede ayudar girar el papel y estudiar la composición desde diferentes ángulos para ver así más posibilidades de actuación.

La transformación a figurativo implica un ejercicio de síntesis, en la medida que es necesario analizar las distintas formas de cada composición para conformar un todo. Inicialmente, se presentan dificultades para convertir la composición en figurativa; tendemos a ver la composición, no como un conjunto, sino como una serie de partes aisladas. En consecuencia, nos resulta más fácil considerar cada forma como una figura independiente y recurrimos, muchas veces, a la idea de paisaje: esta forma es un sol, ésta un barco, ésta un árbol, etc. Para evitar que la composición resultante sea una escena o paisaje nos centramos en la creación de una única figura por dibujo. Es decir, cada forma de la composición no debe considerarse como un objeto diferente, sino como un único elemento: las tres formas configuran un barco, por ejemplo.

Otras dificultades que se perciben fueron:

Inseguridad a la hora de mostrar las producciones a los demás, motivada por la escasa valoración de nuestras propias creaciones. «Me costó mucho ver lo que podía construir a partir de mis composiciones

FIGURAS 221-229: De abstracto a figurativo

Exposición de las composiciones figurativas –los *collage* abstractos ya modificados empleando otras técnicas como lápices de colores, ceras o rotuladores–.

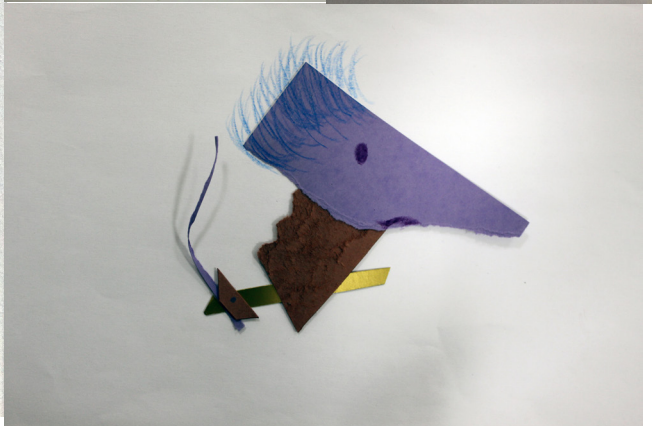
Pg. 235 abajo, izquierda.
Selección de un grupo de dibujos para elaborar y representar una historia que contenga esos elementos.

abstractas ya que siempre tengo ese miedo a que los demás piensen que lo que yo opino está mal o es muy feo.»

La dificultad de realizar nuevas composiciones abstractas una vez que conocen la dinámica del ejercicio. «No fui capaz de investigar más en esta actividad, ya que una vez sabía que posteriormente debía de componer una figura, me resultaba imposible no pensar previamente en ella, por lo que la primera composición dejaba de ser totalmente abstracta»

La segunda parte de la propuesta consiste en elaborar y teatralizar un cuento utilizando los personajes, objetos, animales, etc., generados anteriormente.

En pequeños grupos, se selecciona un conjunto de composiciones figurativas. El grupo tiene un tiempo para elaborar una narración que incluya los dibujos seleccionados. Se acota el tiempo para simplificar la historia y que no se transcriba completamente, posibilitando cierta improvisación durante la representación. Siguiendo las ideas de



Vigotski (2017) en relación a la creación teatral infantil, tratamos de evitar la memorización de diálogos para abrir la posibilidad de dar lugar a algunas recreaciones y nuevas posibilidades.

Una vez preparadas, se ensayan y se representan ante el resto de la clase. En la representación, incidimos en la improvisación y en la importancia de la expresividad y de la mímica corporal para comunicar a la audiencia. De esta forma llevamos a cabo una actividad interdisciplinar que abre posibilidades para conectar las artes visuales con la literatura, el teatro, la expresión corporal, musical, etc.

5.2.5 Dibujo colaborativo

Esta propuesta colaborativa se planteó para potenciar el dibujo como medio de expresión y ayudar a superar el miedo a dibujar presente en la mayoría de los estudiantes que, a partir de la adolescencia, renuncian a esta capacidad.

Ana Alonso (2014) apunta dos factores que influyen en por qué dejamos de dibujar. En primer lugar la escuela ha reforzado las inteligencias lingüística-verbal y la lógico-matemática, relegando a un segundo plano la inteligencia espacial, dentro de la cual se incluye la capacidad de percepción y representación visual. En segundo lugar, el dibujo se asocia a una pretensión estrictamente artística o estética ignorando todas sus demás aplicaciones.

> Esto condiciona nuestra manera de mirar nuestros propios dibujos y los que nos rodean, calificándolos de «buenos o malos» en base a cánones estéticos académicos como la proporción, el naturalismo, la composición o el equilibrio cromático. Así, a excepción de aquellos cuya manera de dibujar encaja con este canon o quienes poseen una vocación impermeable a toda crítica, la mayoría acabamos concluyendo que «no sabemos dibujar» o «no se nos da bien» y abandonamos la práctica (Alonso, 2014).

La primera propuesta consiste en dibujar un personaje, a partir de una descripción que se hace. La descripción se realiza mediante pequeños rasgos (cara redonda, orejas pequeñas….) de tal forma que cada persona

FIGURA 230-235: Dibujo colaborativo.

solo dibuja la característica que se describe en ese momento. Una vez acabada, cada estudiante pasa su hoja a su compañero o compañera de la derecha, que dibuja el elemento descrito a continuación, rotando así el dibujo por toda la clase.

Texto de ejemplo (las barras indican hasta donde se lee en cada turno):

> Hola: me llamo Martina y tengo 6 años. Mi cara es redonda como la luna / y tengo unos ojos verdes grandes; uno en forma de castaña / y otro redondo como un botón.

> / La nariz larga y fina como una zanahoria / Las orejas pequeñas como las de un ratón. / El pelo rizo como un estropajo pero los domingos mi madre me lo plancha y lo llevo liso como una cortina. / Cuando río, como ahora, se ve que me faltan tres dientes. / Tengo el cuello largo como de un cisne. / Llevo una camisa de rayas/ y un colgante regalo de mi tío que vive en Suiza. / Un reloj en la mano izquierda / y una pulsera solidaria en la derecha. / Me gusta mucho el deporte, por eso normalmente voy con pantalones de chándal / y siempre uso zapatos deportivos.

La actividad suele resultar bastante distendida para los y las participantes. Cada vez que pasan el papel, observan los diferentes rasgos de cada personaje, y se ríen o asombran de las formas resultantes. Cuando se les pregunta qué pasaría si, en vez de un dibujo colaborativo, el personaje fuera dibujado siempre por la misma persona, reconocen que se sentirían más presionados por el resultado final, ya que consideran que «no saben» dibujar.

FIGURA 236-241: Dibujo colaborativo.
Dibujos realizados por niños y niñas de infantil

FIGURA 242-245: Dibujo colaborativo.
Arriba izquierda, hueco a modo de ventana.

La segunda propuesta se plantea como un juego de dibujos al azar, A partir de un listado de palabras que introducen un imaginario muy dispar: hombre desnudo, calavera, rinoceronte, sirena, etc. Cada estudiante tiene, a mayores un folio donde ha recortado previamente un hueco, a modo de ventana que es el espacio donde va a realizar su dibujo. Una vez dibuja ese elemento y una vez acabado pasa el papel al siguiente. La condición es que cada nuevo dibujo debe surgir a partir de un elemento del dibujo anterior. Para eso debe situar su ventana encima del dibujo anterior de tal forma que lo tapa excepto por algún elemento que se tiene que unir al nuevo dibujo.

Lo interesante es que el alumnado aprecie esa contaminación de gestos y técnicas que enriquecen de matices el dibujo. Por eso es tan importante la puesta en común para que pongamos en valor esos matices y detalles que lo hacen especial, personal propio.

Con esta propuesta se pretende:

- Perder el miedo a dibujar; al realizar el dibujo entre todos, no nos sentimos responsables del resultado final.

FIGURA 246-249: Dibujo colaborativo.
Las composiciones resultantes se unen en un continuo.

- Confrontarnos a nuestra convicción de que «no sabemos dibujar», respetando y valorando nuestras propias creaciones personales fuera de los cánones preestablecidos.

- Apreciar y valorar las cualidades de las imágenes: formas, expresividad, colorido, composición, etc.

- Observar la variedad de representaciones a partir de un misma narración o enunciado. Esto es interesante para evidenciar como una misma descripción, verbal o escrita, puede dar lugar a diversidad de interpretaciones visuales.

5.2.6 Ilustración experimental

Esta propuesta está conformada por una secuencia de diferentes técnicas de dibujo. El punto de partida es la ilustración de un animal para un cuento. Se inicia con el recortado de siluetas con cartulinas y, a continuación, se exploran diferentes técnicas y procesos con resultados más experimentales y expresivos, que parten del concepto de «extrañamiento».

Se pretende iniciar una investigación visual y gráfica, observando como cada técnica permite matices, expresiones e investigaciones propias que amplían y añaden nuevas perspectivas al dibujo inicial. Una forma de hacerse conscientes de las diferentes calidades y cualidades que ofrece cada técnica y abrirse a un abanico más grande de posibilidades expresivas.

Las técnicas son: dibujo de siluetas, dibujos de tinta, enmascarados, dibujo de niebla, dibujo suprematista y técnicas de agua.

5.2.6.1 Dibujo de siluetas

Se inicia con la creación de un animal con siluetas de cartulinas, al estilo de los recortables de Hans Christian Andersen o de Lotte Reiniger.

Durante el proceso, observamos cómo la mayoría del alumnado realizaba animales muy similares: gatos y perros en las mismas poses y con los mismos complementos, –lazos y flores– que respondían a

un imaginario uniforme. Incluso personas de distintos grupos que no habían visto los trabajos respectivos hacían figuras casi idénticas. Así pues, advertimos cómo funcionan los estereotipos a nivel de imagen y redefinimos la propuesta a partir del concepto de «extrañamiento».

Una de las funciones más importantes que nos puede ofrecer la creación artística es la de producir «extrañamiento». Rodari (2000) –que a su vez partía del concepto de Viktor Sklowsky–, lo definía como aquel proceso a través del cual intentamos ver algo como si fuese la primera vez –lo que ayuda a salirse de la convención–. Para Malaguzzi

FIGURA 250: Dibujo de siluetas
Ejemplos de animales que aparecían repetidos de forma casi idéntica en los distintos grupos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se trataba de ver lo cotidiano a través de las lentes de lo inaudito, una forma de salir de la rutina y la clonación estereotipada .

Muchas obras artísticas se caracterizan por producir extrañamiento, esto es, nos presentan aquello que nos resulta familiar desde la distancia. Tiene que ver con la mirada del otro, del extranjero que observa a través de su experiencia lo que para nosotros resulta natural y nos descubre detalles, historias o significados inadvertidos, que invitan a la reflexión.

Reconducimos la propuesta y planteamos crear animales grapando los recortes de cartulina. Se trata de elaborar un ser extraño jugando con los colores, las formas y las estructuras. De este modo, invitamos a

explorar relaciones que desafían la convención, dando la bienvenida a nuevos tipos de animales inventados.

Introducimos la grapadora para permitir una mayor inmediatez y flexibilidad al unir los diferentes recortes. Frente a la rigidez de las producciones anteriores, las paredes del aula se empezaron a llenar de un imaginario que traía consigo un mayor disfrute, en la medida que nos producía asombro y sorpresa.

Muchas veces, lo extraño nos da miedo, porque es una defensa ante lo que no conocemos. El extrañamiento implica, en primer lugar, reconocer al otro. El receptor tiene que estar abierto a esa diferencia. Conlleva, por lo tanto, una actitud de curiosidad; de aprender a ver, en lo que es distinto a nosotros y a nuestro mundo, la belleza.

FIGURA 251: Dibujo de siluetas

Resultados de los dibujos realizados de forma más inmediata con la grapadora.

Una alumna comenta del proceso:

> Después de comparar las producciones iniciales creo que la diferencia es abrumadora. El primer día reproducimos imágenes estereotipadas que intentamos disfrazar de originales pegándoles pequeños elementos que ese animal no acostumbraba a tener. Por ejemplo, en mi caso, en el dibujo de silueta aunque intenté «innovar y experimentar» introduciendo las manchas en la cara del perro o la punta de la cola en otro color, realmente era una figura sin personalidad ni estilo propio, que no reproducía mi experiencia, sino un estereotipo.

5.2.6.2 Dibujos de tinta

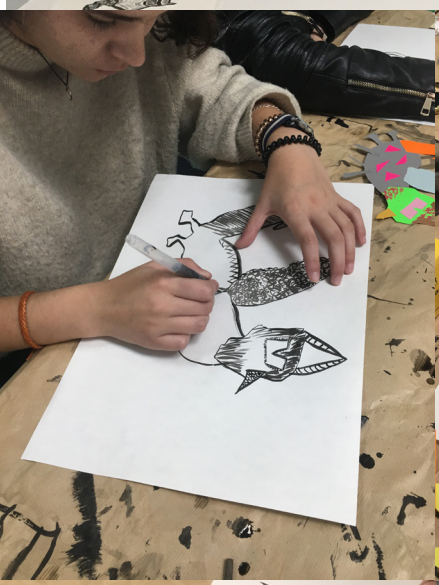
Los dibujos de tinta se realizan tomando como referencia los animales de siluetas anteriores. Se llevaron a cabo dos tipos de dibujos de tinta: con útil trazador (plumilla y pincel) o con enmascarados.

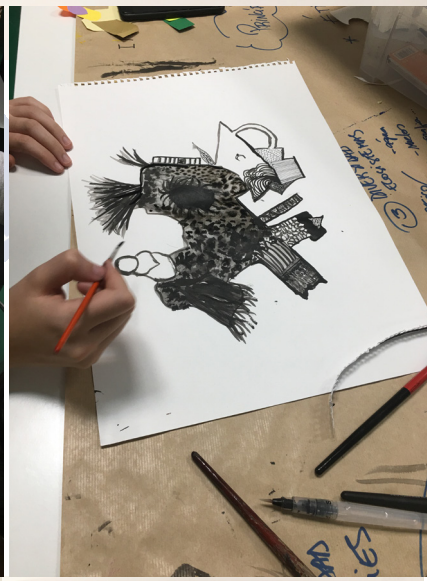
Dibujo con plumilla y pincel: La plumilla permite una mayor atención al detalle, incidiendo en la línea. Eso aporta más recursos a la hora de generar texturas y superficies a modo de piel, sombras, etc., a través de diferentes tipos de rayado y punteado

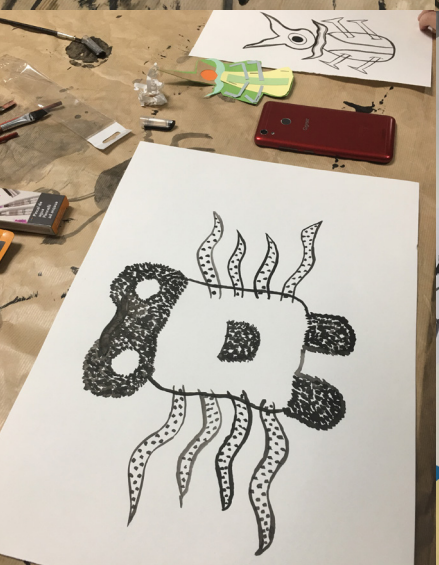
Enmascarados: es una técnica que consiste en ocultar algunas partes del folio con trozos de cartulina, a modo de *collage*. A continuación se cubre todo el papel de tinta y, una vez seca, se levantan los pedazos de cartulina, explorando, a partir de ahí, el negativo para crear una nueva forma, al igual que en la propuesta «de abstracto a figurativo».

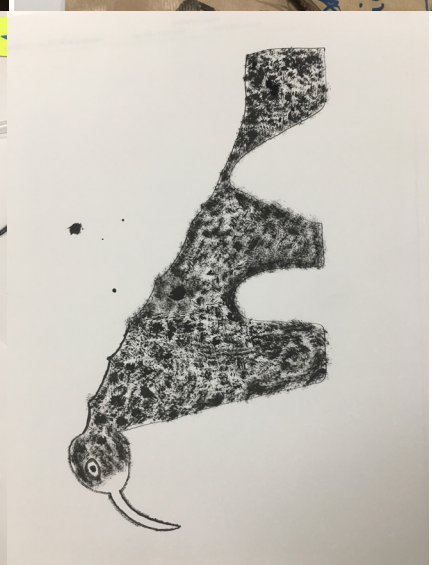
En este caso, los espacios en blanco permiten explorar las formas de nuestros animales extraños o añadirle un contexto. A diferencia del dibujo de plumilla, que incide en la línea, aquí la mancha tiene todo el protagonismo a través del contraste y del claroscuro

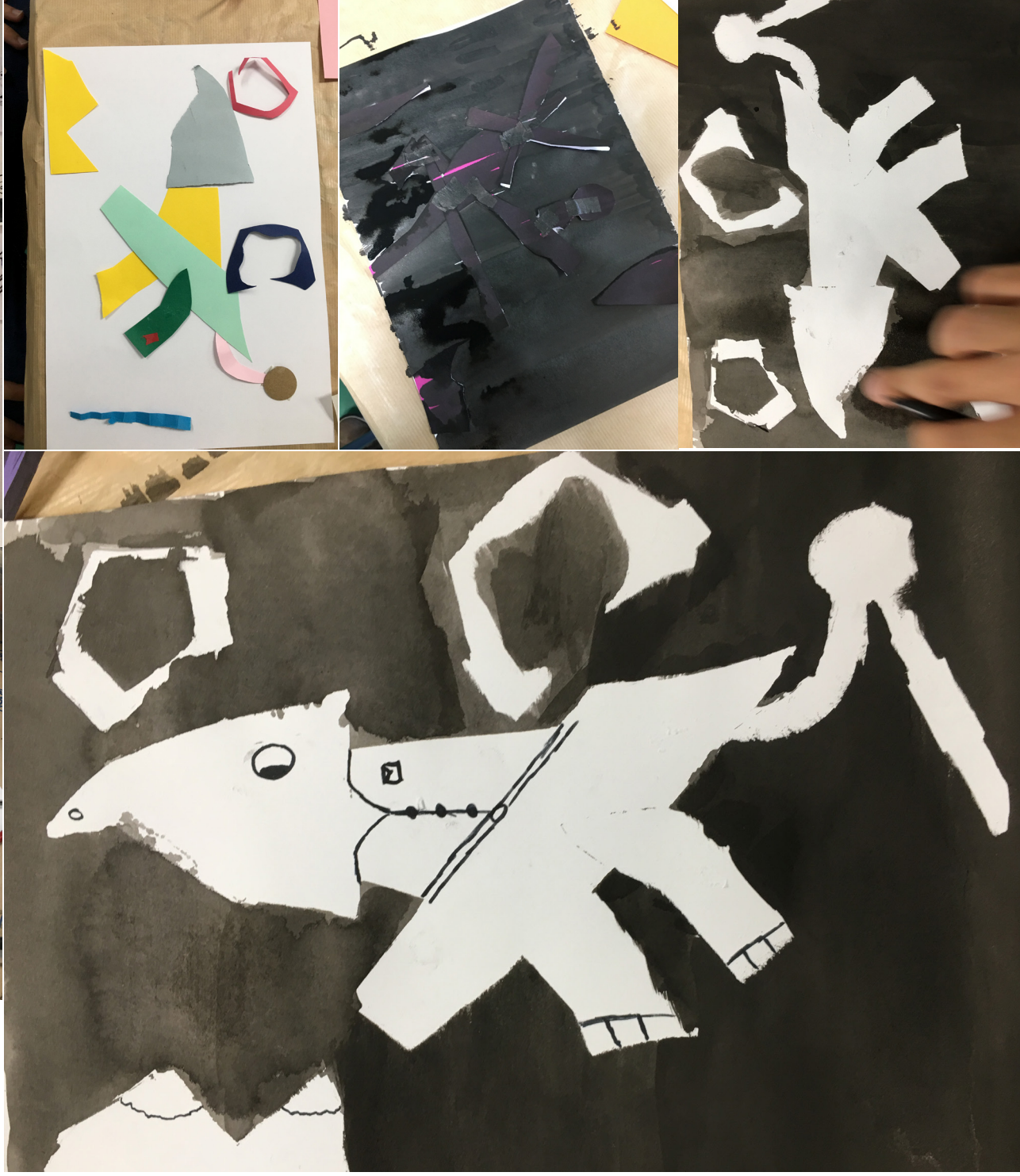
FIGURA 252-255: Dibujo de siluetas
Bichos extraños realizados con cartulina y grapas.











< FIGURA 255-261: Dibujo de tinta
Pincel y plumilla

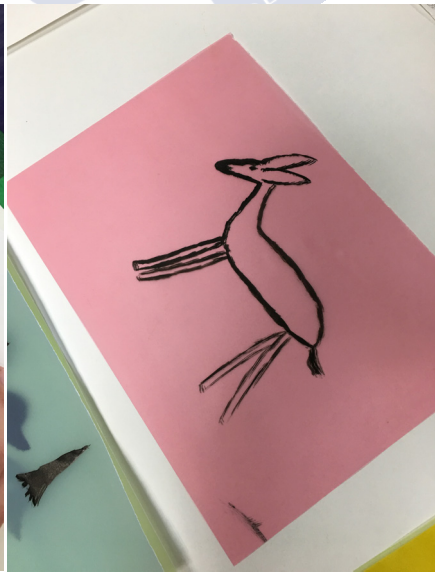
FIGURA 262-265: Dibujo de tinta
Proceso de enmascarado

5.2.6.3 Dibujo de niebla

Consiste en la realización de un dibujo a partir de la superposición de capas de papel traslúcido (cebolla, vegetal, acetatos). Lo denominamos así por el álbum ilustrado *Sulla nebbia di Milano* (1968) de Bruno Munari que se inicia con la frase «Los pájaros sobrevuelan la niebla».

El álbum apenas sin texto, propone un viaje a través de las calles de la ciudad de Milán, utilizando el recurso de hojas de papel vegetal que permite ver, superpuestas, las ilustraciones que componen los diferentes escenarios de las páginas siguientes. Mediante esta técnica, a modo de niebla envolvente, se crea una ilusión de profundidad y tridimensionalidad a partir de dibujos superpuestos.

En nuestro caso, presentamos la técnica como una forma de incluir aspectos narrativos en nuestros animales, ya que la superposición de capas presenta cierto carácter cinematográfico, como fotogramas de una animación, mostrando acciones o mutaciones de formas. Estas cuestiones serán también desarrolladas en la propuesta de «un bicho extraño».



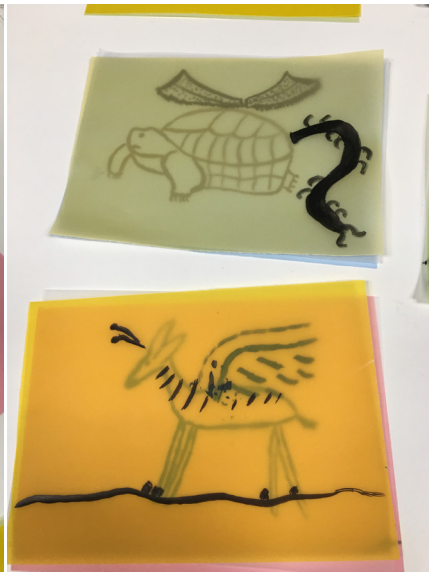
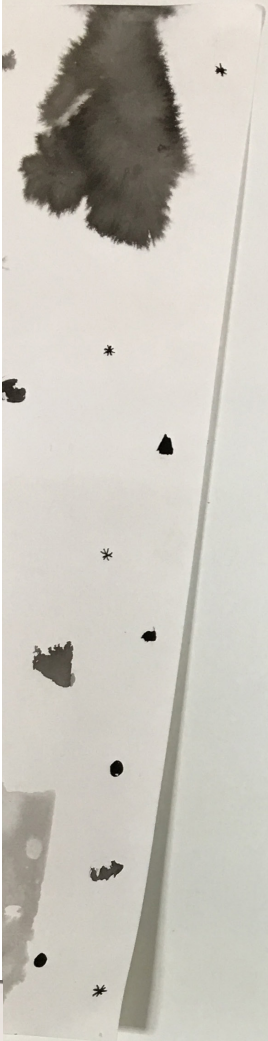
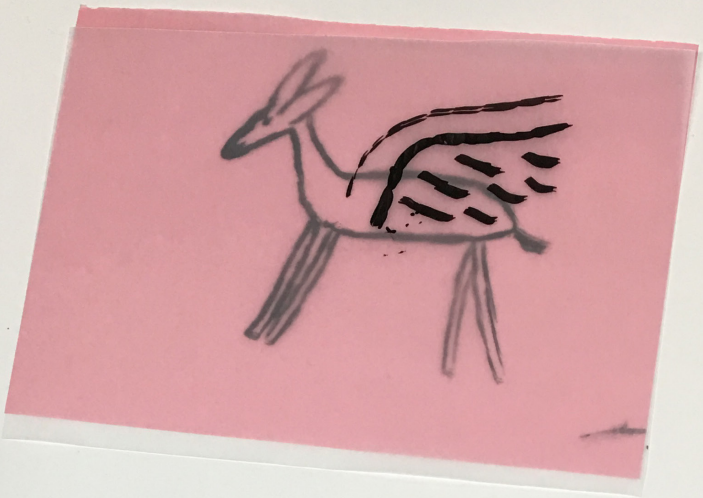


FIGURA 266-269: Dibujo de niebla
Proceso de dibujo a tinta y supersposiciones

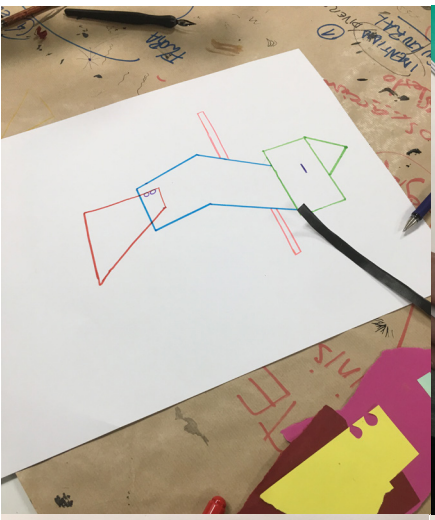


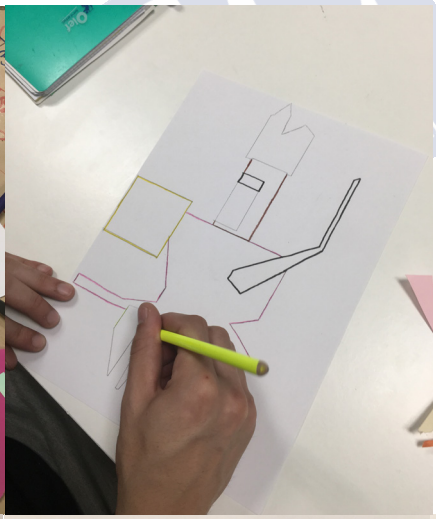


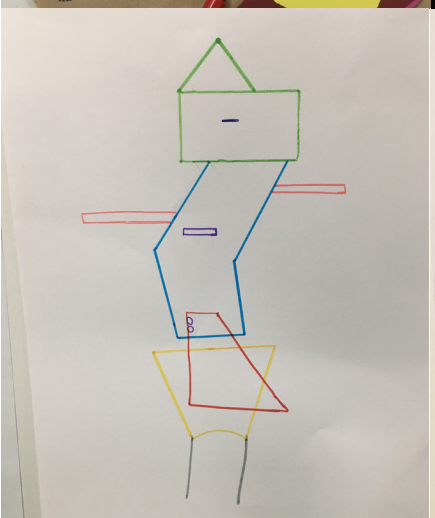
5.2.6.4 Dibujo suprematista (o dibujo geométrico)

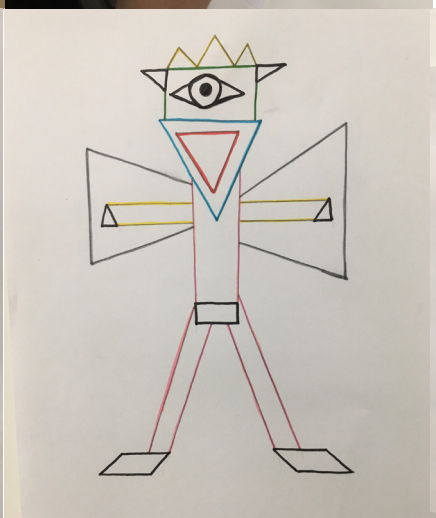
Tomando como referente la figura de los animales, conlleva una transformación geométrica. El suprematismo, fundado por Kazimir Malevich en Rusia en 1913, fue un movimiento artístico basado en las formas geométricas fundamentales (principalmente, el cuadrado y el círculo).

Aunque en el suprematismo se evita cualquier referencia de imitación de la naturaleza, recurriendo a módulos geométricos, empleamos este concepto para enfatizar el proceso de análisis de las formas y colores de nuestros animales. No es una mera transcripción de formas orgánicas a geométricas sino que incide en un proceso de simplificación estético, que va unido al disfrute de la creación personal.









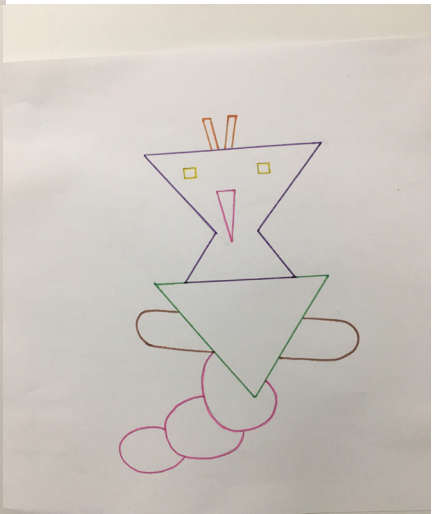


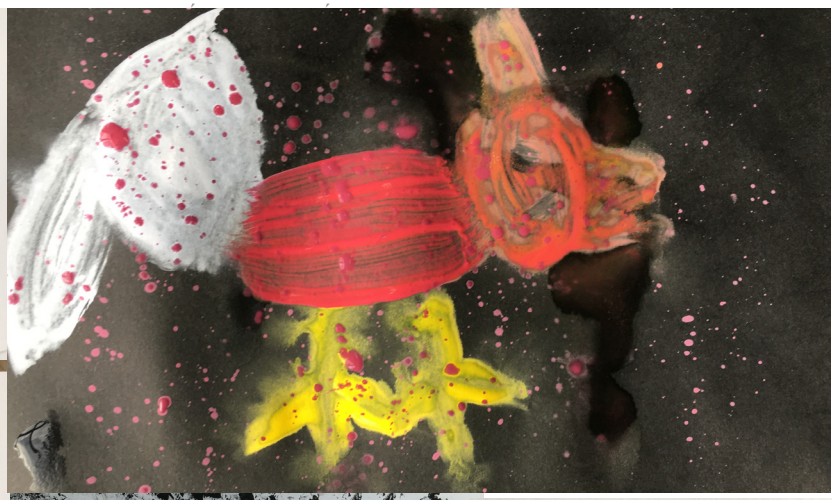
FIGURA 270-278: Dibujo suprematista
Proceso de análisis de formas y exposición

5.2.6.5 Animalario técnicas de agua

La última propuesta de esta serie introduce el dibujo al agua, con acuarela y tempera, para plantear técnicas que, por lo general el alumnado no vivenció en la escuela, porque su experiencia se reduce al uso de útiles trazadores como lápiz que permite mayor control del trazado.

Con estas técnicas se invita a la experimentación en un medio que participa de la expansión de la pintura; partir de la mancha, de la indefinición tratando de huir del contorneado.

FIGURA 280-288: Animalario técnicas de agua. Témpera y acuarela sobre papel



5.2.7 La mancha simbólica

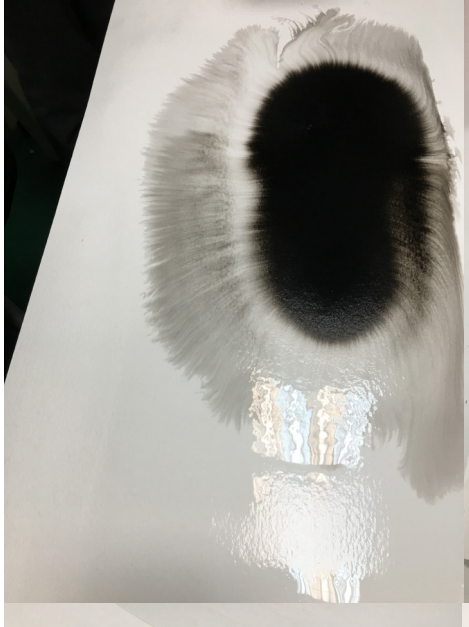
Se humedece el papel con una paletina y, a continuación, dejamos caer una gota de tinta o presionamos un pincel sobre la superficie. De esta forma, la tinta se expande en diferentes manchas dependiendo de la humedad del papel, la cantidad de tinta o la presión.

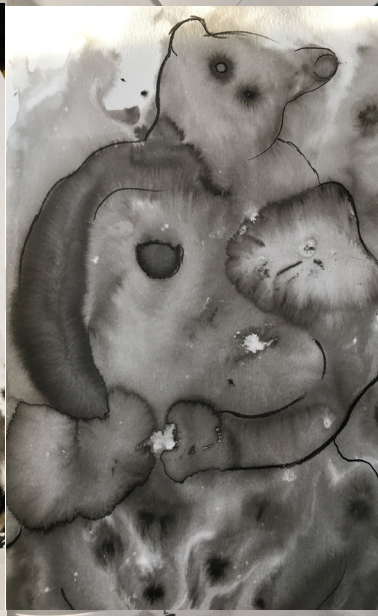
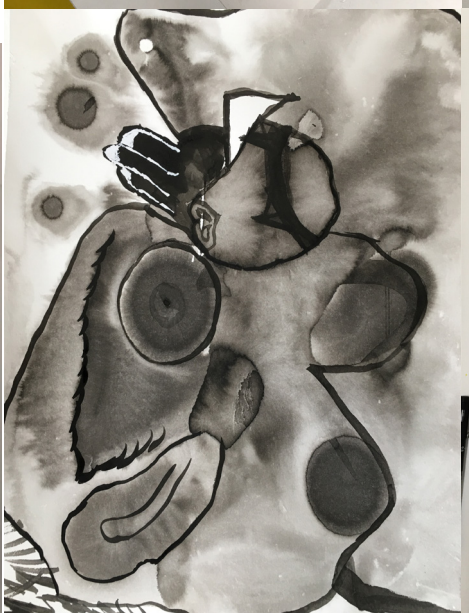
Una vez seca la tinta, tratamos de transformar la mancha en figuración o aprovechar las calidades de la mancha para incorporarla como fondo a una historia.

Un aspecto de importancia es que la actividad se realiza en papeles de gran formato. El alumnado no está acostumbrado a esta forma de trabajar, y poco a poco va incorporando el gesto y a expandirse más en el espacio, manejando todo el soporte papel desde el disfrute del medio y dejar de pensar en equivocarse o «hacerlo mal», algo muy presente en las valoraciones que hacen sobre sus propias producciones.

Las posibilidades de juego y transformación de la forma nos acerca al juego simbólico infantil. El juego simbólico, entre dos y seis años, es uno de los mayores instrumentos de aprendizaje. Piaget se refiere al juego simbólico como aquella actividad lúdica donde el niño simula situaciones, objetos y personajes que se encuentran ausentes en el momento del juego. Los futuros docentes deben también vivenciarlo; para acercarse al mundo del niño e intentar entender sus procesos.

FIGURA 289-200: La mancha simbólica
Preparación del papel, proceso de expansión de la tinta y transformaciónes a figuración



5.2.8 *Frottage*

Es una técnica que consiste en frotar con un lápiz -u otros materiales como carboncillos o ceras- sobre un papel colocado encima de un objeto, consiguiendo la impresión de que el papel atrapa la forma y la textura de ese objeto.

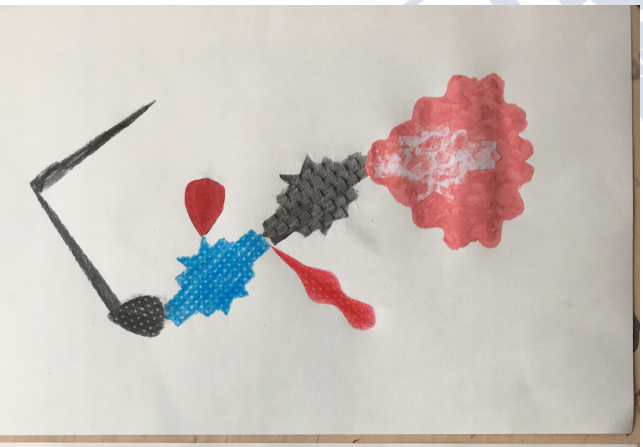
Aunque ya era una técnica usada en la antigüedad, Max Ernst lo redescubre inspirándose en el veteado del suelo de madera de su estudio. Llevó a cabo una serie de dibujos cubriendo con hojas de papel el suelo y frotando con un lápiz suave. Algunas de las imágenes creadas asemejaban formas orgánicas y fueron publicadas en 1926 bajo el título de *Histoire Naturelle.*

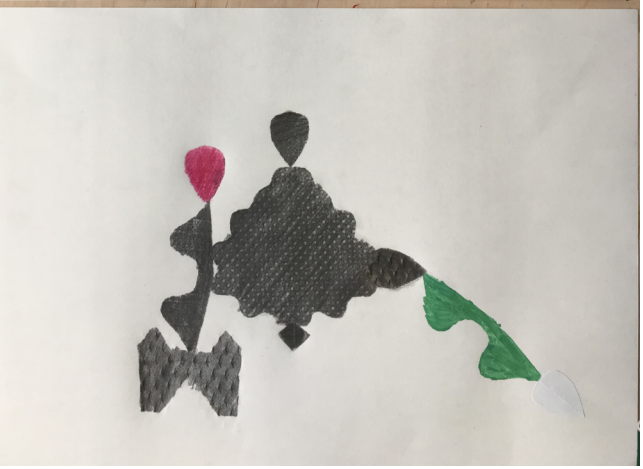
El *frottage* permite muchas formas de experimentación e investigación. Los surrealistas lo utilizaban para estimular la imaginación a través de un juego de asociaciones ilógicas que daban como resultado imágenes realizadas al azar, cuya expresividad radica en la textura.

En el aula lo planteamos como una forma de capturar la piel de las cosas. En ese caso, es necesario, en primer lugar, observar nuestro entorno para descubrir las texturas de lo que nos rodea. Iniciamos el registro, o la caza de texturas, a través de un muestrario, donde anotamos el objeto o la superficie de la que surge.

A continuación se propone llevar a cabo una serie de composiciones con esa técnica. Pare evitar el rellenado de siluetas y la reproducción de imágenes estereotipadas e infantilizadas -y que haya una mayor exploración en las formas y texturas- hacemos pantallas con papel, a modo de ventanas, que situamos encima de la hoja sobre la que vamos a dibujar, limitando la superficie que frotamos. Así incidimos en la cohesión entre los diferentes elementos y en la visión de conjunto y compositiva.

FIGURA 201-204: *frottage*
Pantallas de papel y composiciones realizadas con distintas texturas, grafito y lápices de colores sobre papel.





5.2.9 Dibujo múltiple

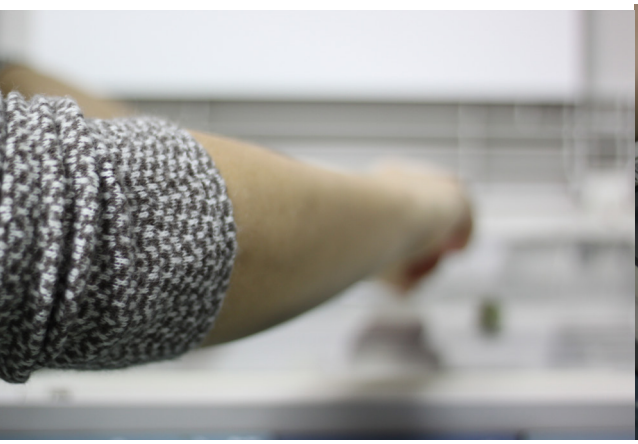
Es una variación del frottage. Se parte de los mismos elementos, redes, hilos, papeles, telas, hojas, etc. y se fotocopian directamente en la pantalla de la fotocopiadora. Es importante el ensayo del gesto y la disposición de los objetos en la pantalla, que permite realizar variaciones en el caso de no obtener el resultado deseado. Se incide en la selección de la textura y la composición, y se explora la idea de «boceto» y «seriación», en cuanto imágenes que pueden repetirse y renovarse.

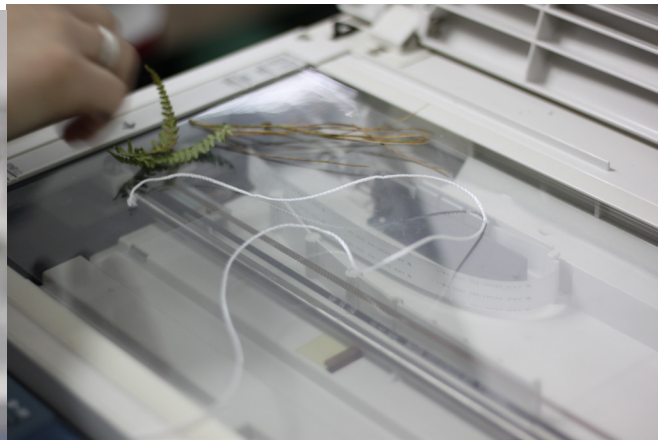
Boceto, como búsqueda rápida del resultado por medio de la fotocopia en blanco y negro, permite valorar el juego de contrastes, de texturas, claroscuros, tramas, masas, relación figura fondo, etc.

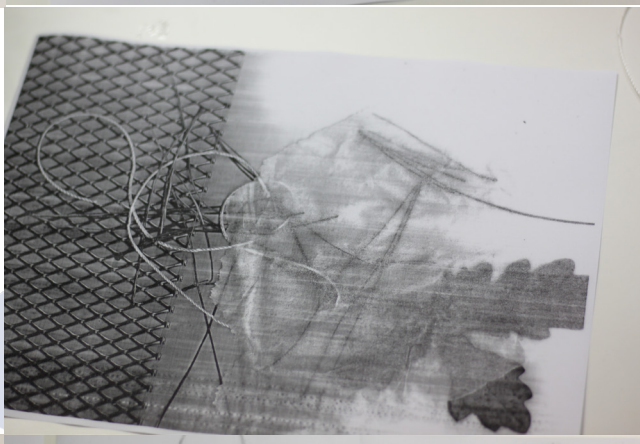
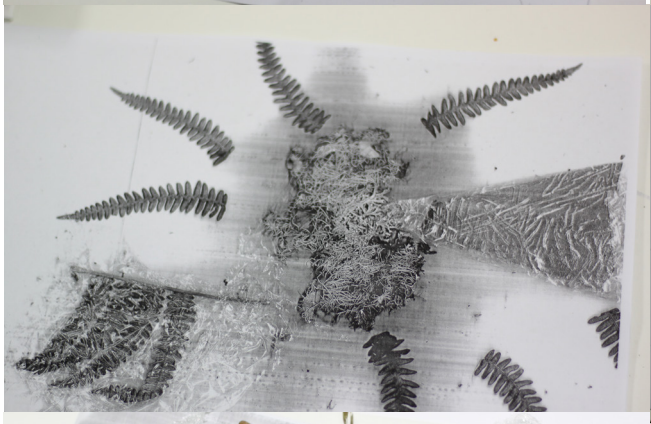
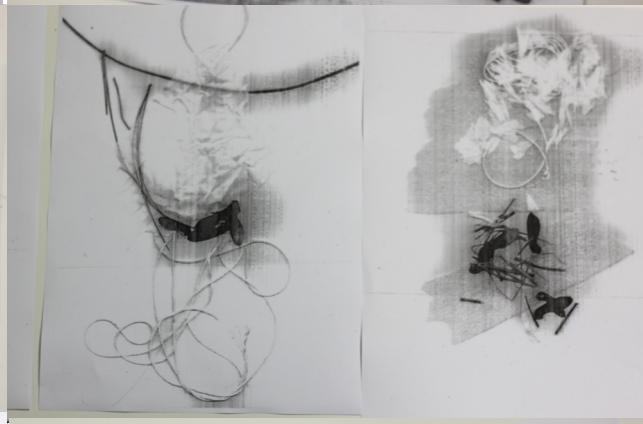
Seriación porque facilita reproducir la misma imagen a un coste reducido y con gran inmediatez, al mismo tiempo que posibilita variaciones en le objeto inicial que se reproduce, a modo de secuencia.

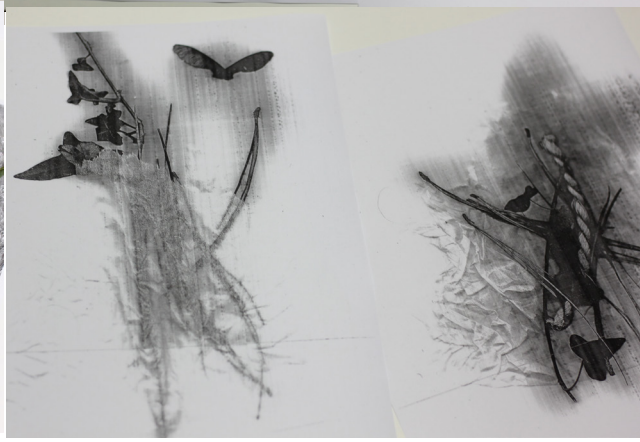
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 205-214: Dibujo múltiple
Ensayo y disposición de los objetos en la pantalla de la fotocopiadora.
Series fotocopiadas resultantes





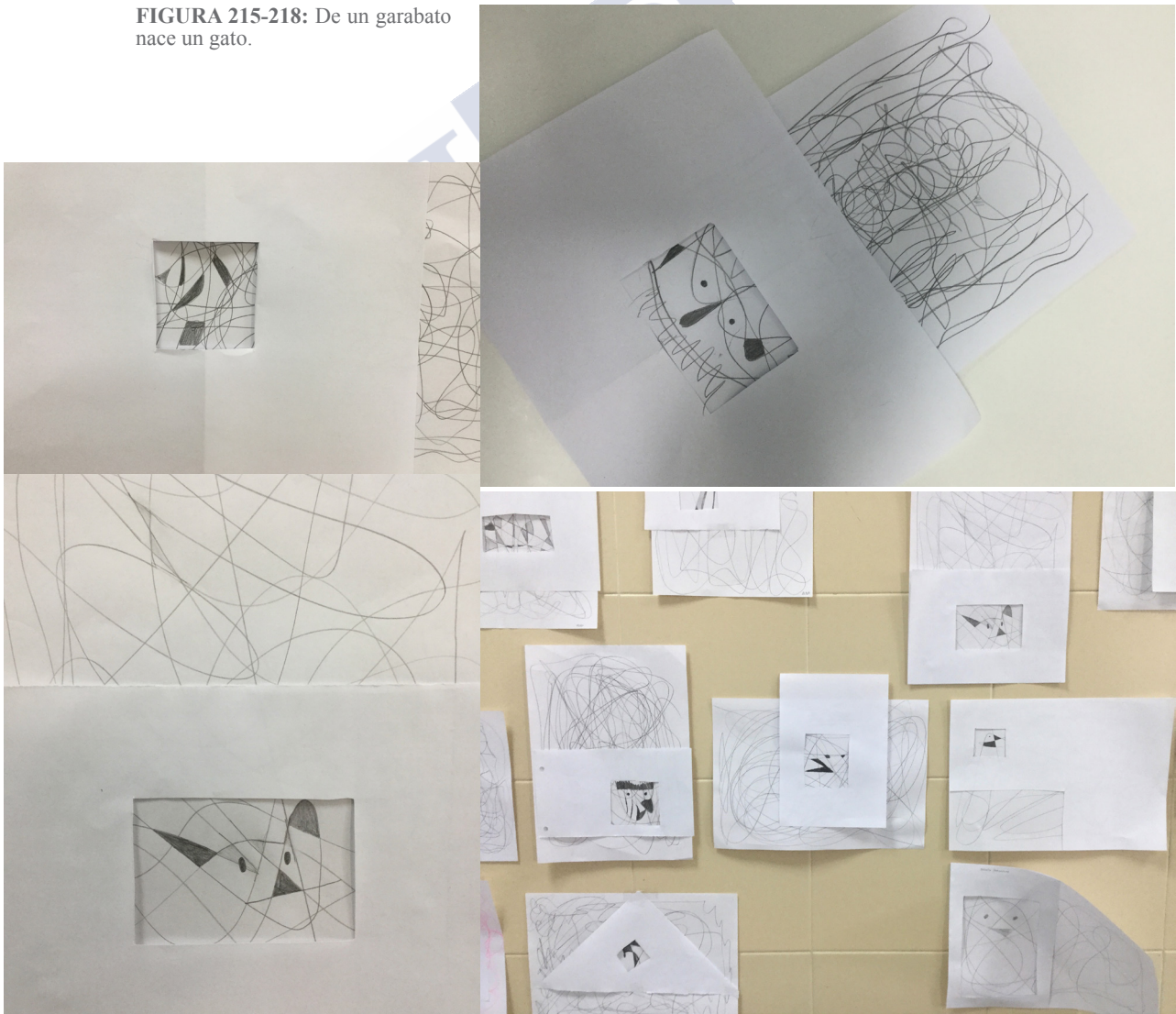


5.2.10 De un garabato nace un gato

A través de un ejercicio lúdico y de fácil ejecución fomentamos lo fácil, lo inmediato, para escapar de la idea del virtuosismo. Esta propuesta se plantea para educar la mirada, en el sentido de poder descubrir la expresividad de la línea y de la maraña. Consiste en un ejercicio de simplificación, para obtener una figuración a través del sombreado de las espacios generados por las intersecciones de las líneas.

Para favorecer esa observación, el alumnado recorre el dibujo de papel enmarañado con una pantalla (un papel con un hueco a modo de ventana) que favorece el enmarcar o seleccionar la imagen descubierta.

FIGURA 215-218: De un garabato nace un gato.



5.2.11 El diario de dibujo

En la asignatura «El dibujo como medio», impartida en la especialidad de educación infantil, el alumnado tiene que realizar un diario de dibujo, esto es, que cada día del cuatrimestre hace, con cualquier técnica y en un soporte papel, un dibujo. Inicialmente la propuesta no suele gustar, porque no tienen el hábito de dibujar y les parece que no la van a poder llevar a cabo, pero, poco a poco, los cuadernos comienzan a llenarse.

Es significativo que, año tras año, se repite el mismo patrón: el alumnado no sabe qué dibujar y, de forma homogénea, los dibujos iniciales reflejan copias de personajes de Internet o dibujos de letras o logos prediseñados. Es necesario hacer indicaciones sobre la importancia de diversificar técnicas y estilos para, una vez familiarizado con el medio, revise sus producciones y explore aspectos y descubrimientos más personales.

De esta reflexión sobre sus dibujos iniciales surgen líneas o procesos de trabajo que dan pie al concepto de «serie», donde los dibujos dejan de ser un muestrario inconexo para centrarse en procesos de investigación personales que profundizan o exploran una misma técnica o temática.

En las imágenes mostramos ejemplos de esos procesos e investigaciones más personales: presentan actitudes más activistas en cuestiones de género, de atención a la naturaleza o a lo que les rodea, dibujos de amigos o familia, revisión del álbum ilustrado –creando sus propias ilustraciones–, disfrute del medio, como el uso de la tinta o la acuarela, etc.

FIGURA 219: Diario de dibujo.
Serie de ilustraciones

FIGURA 220-223 Diario de dibujo.
Exposición de diarios y serie de dibujos en témpera

FIGURA 224-230: Diario de dibujo.
Series de retratos (acuarela y lápiz) y animales fantásticos.

5.3. TALLERES DE DIBUJO PARA ALUMNADO DE INFANTIL

Se trata del diseño de experiencias que los niños y niñas de infantil no viven habitualmente en el aula –en la escuela de la que proceden, demasiadas veces, la metodología se reduce a la realización de fichas en metodologías pasivas y reproductivas–. Las propuestas aquí presentadas se encuadran en una metodología productiva, donde la experiencia, el juego y la exploración autónoma potencian procesos creativos.

Es importante llevar a cabo los talleres conjuntamente con el alumnado de Magisterio, como observador y guía, para que se dé cuenta de que estas metodologías son perfectamente viables en un aula de infantil. Son propuestas en las que las personas adultas acompañan a los niños y niñas, dándoles materiales, haciendo preguntas, respetando sus tiempos y su diversidad, y no adelantándose a un resultado prefijado.

Normalmente, hay unas fases preparatorias del diseño del taller con el alumnado de magisterio que se canalizan en el apoyo al inicio de la actividad con la lectura de un cuento, la realización de una asamblea, la presentación de un elemento motivador, la disposición del espacio, etc., así como la toma de decisiones de qué medios o técnicas pueden ser las más adecuadas para llevarlo a cabo.

Los mayoría de talleres se realizaron en el aula de plástica de la Facultad de Magisterio de Lugo, con alumnado de cuarto, quinto y sexto de infantil (de 3 a 6 años) procedentes de distintos CEIP de la ciudad.

Estas propuestas se caracterizan por:

- Conforman espacios de experimentación: No hay planteamientos cerrados. Se invita a la participación a partir de la motivación que produce el ambiente y los materiales y herramientas diseñados para trabajar en él.

- Se encuadran en una metodología productiva, donde los niños y las niñas crean formas significativas para si. Se evitan, en todo momento imágenes prediseñadas y estereotipadas.

- El dibujo es un medio para registrar sus experiencias y construir conocimiento, no tiene una finalidad artística desde la convención adulta.

- La forma de iniciar la propuesta se plantea desde la dinámica del taller y del juego siguiendo el principio didáctico de Bruno Munari: no decir qué hacer sino cómo hacerlo, en donde las técnicas y reglas se transmiten sin explicaciones. A través de ejemplos visibles se enseña cómo se hace con acciones-juego muy perceptibles. Se aprende jugando. «No es necesario darles explicaciones de lo se va a hacer: simplemente se lleva a cabo, y los niños lo entienden» (Munari, 2018, p.140)

- La reflexión sobre lo que se hizo, una vez terminada la intervención. Algunas veces, esta reflexión deriva en aspectos más narrativos, –los participantes cuentan historias en relación a los dibujos que observan–, y, en otras, se remiten a lo que les gusta y por qué.

Las propuestas aparecen clasificadas en cinco grupos: dibujo narrativo, dibujo espacial, dibujo como imaginario, dibujo *performativo* y dibujo aberrante. Cada grupo plantea diferentes escenarios de acción y transformación, sin embargo, esta clasificación no es cerrada, dándose cruzamientos en todas las propuestas.

Hemos de hacer constar que estos talleres son descritos con mayor brevedad si se comparan con los protagonizados por el alumnado de magisterio. Esta situación está motivada, por un lado, porque no hay un seguimiento de los niños y niñas más allá de la duración de los mismos. Por otro lado, nuestra atención se centra en el diseño, la interacción y la dinámica de los talleres. En términos generales y referidos a la totalidad de las dinámicas que aquí se plantean puede decirse que los niños y niñas participaron activamente en las propuestas, entendidas bajo parámetros de juego y espacio de acción colectiva. Es importante señalar que, a partir del diseño de estos talleres y de la observación de los procesos llevados a cabo por los y las infantes, surge la elaboración del vocabulario de dibujo que se presenta en las conclusiones de este trabajo (apartado 6.2).

5.3.1 Dibujo narrativo:

De acuerdo a los planteamientos constructivistas (Bruner, 1997), el pensamiento narrativo se basa en la construcción del signifi-

cado a través de las interacciones de los seres humanos, sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. Los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. «La cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos nuestros mundos pero también nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes» Bruner (1997, p.12).

En el catalogo de la exposición *Mosaico de trazos palabras y materiales* (Scuole e Nidi d'infanzia–Institución del Ayuntamiento de Reggio Emilia y Reggio Children, 2015), se señala que, aunque el dibujo y la palabra son lenguajes autónomos, en los niños y niñas conviven y se entrelazan conformando un mosaico de experiencias. «Dibujar y narrar verbalmente significa imaginar, analizar, explorar espacios, formas, colores, palabras, metáforas, emociones, ritmos y pausas, entrando en una dimensión narrativa interna y externa a uno mismo, jugando entre la realidad, la ficción y la interpretación» (2015, p.15).

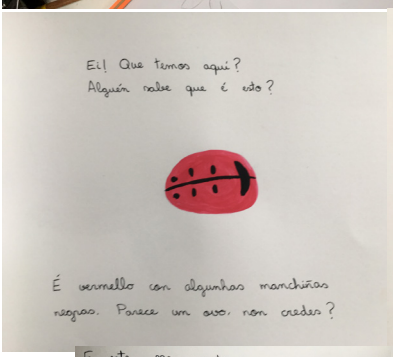
Las experiencias que aquí presentamos, parten de diferentes propuestas de dibujo como medio indispensable para la construcción de otros mundos más personales, significativos e integrados en un contexto. La mayoría de estos talleres se apoyan en cuentos y narraciones, a partir de los cuales, el imaginario propio de los niños y niñas se expande, a través del dibujo y la palabra, para producir y desencadenar nuevos relatos.

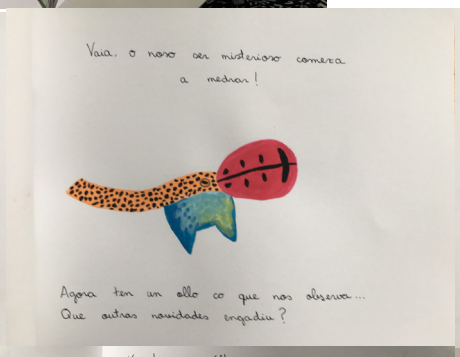
5.3.1.1 Un bicho extraño

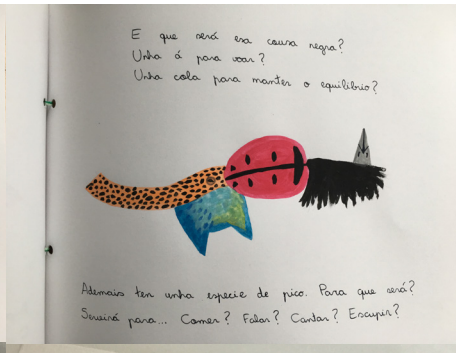
Este taller consiste en el diseño de un material didáctico para trabajar con los niños y niñas a partir de un cuento ilustrado. Tomando como referencia el animalario fantástico, se propuso al alumnado crear una nueva propuesta de ilustración similar al álbum ilustrado *Un becho estraño*[9] (Daporta, Villán, 2009). La premisa es aprovechar todo tipo de recursos gráficos y adaptarlos a una historia que se desarrolla en un bucle descriptivo y puede ser leída tanto de adelante a atrás como de

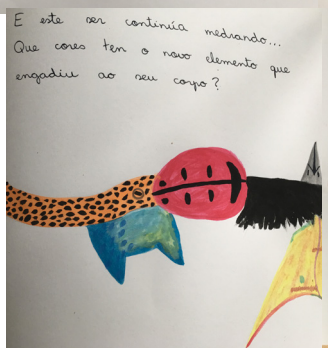
9 *Un becho estraño* es un libro de pequeño formato que sigue la fórmula de los llamados cuentos sin fin. Un cuento para contar, en el que son fundamentales la rima y el ritmo, a partirde una estructura de ocho sílabas, que se mantiene a lo largo de todo el relato.

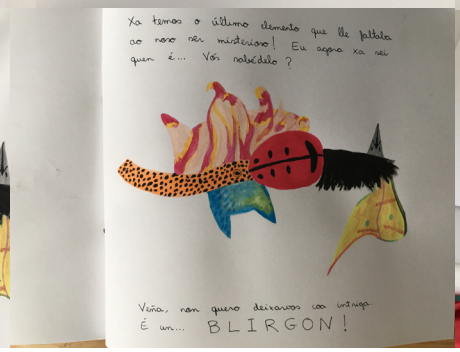
FIGURA 231-240: Un bicho extraño. Materiales realizados por el alumnado de Magisterio y presentados en un aula de infantil.

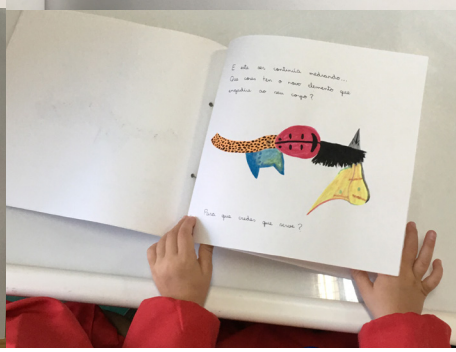


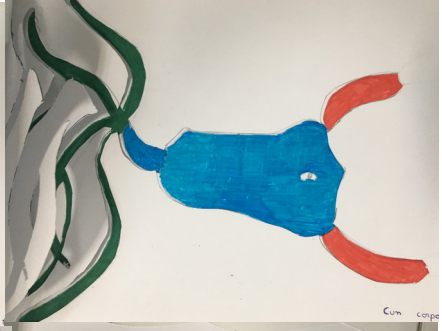


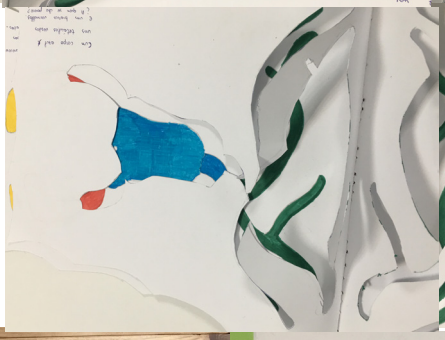


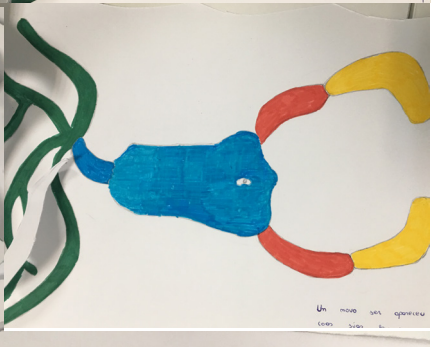


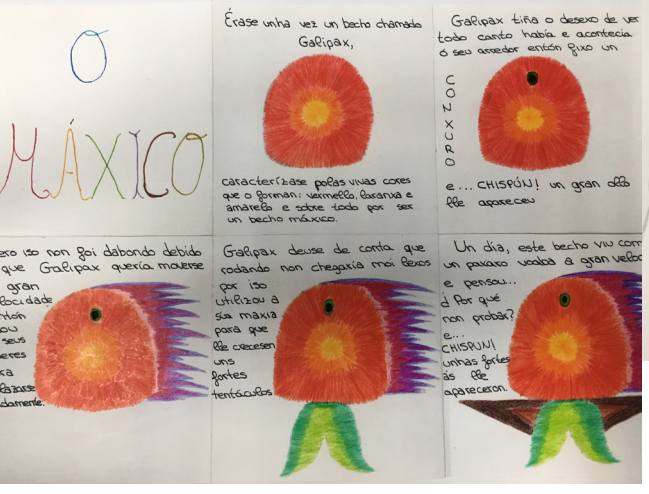












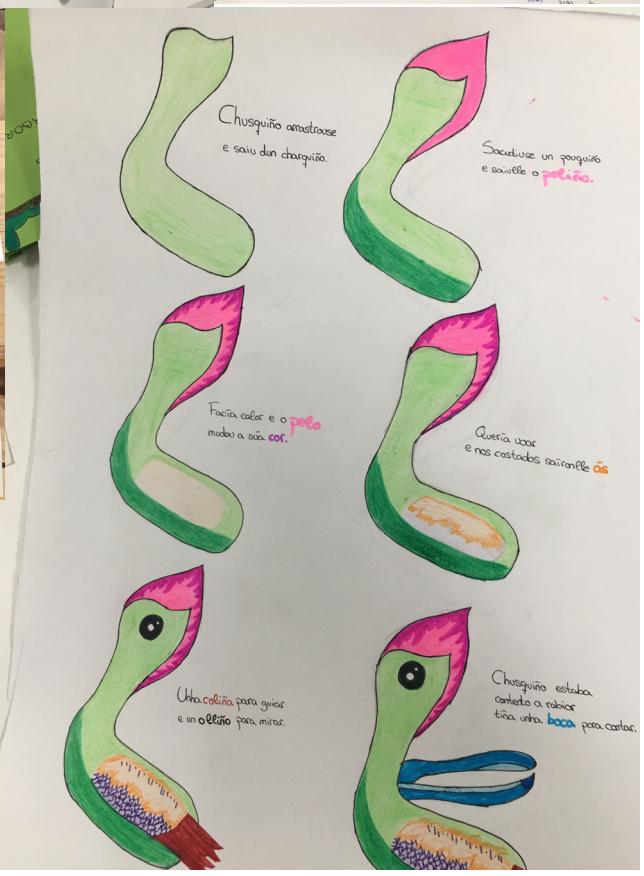


FIGURA 241-248: Un bicho extraño.
Materiales realizados y presentados en un aula de infantil.

atrás hacia delante. Cada «becho» que crean los y las estudiantes va mutando y transformándose en cada nueva ilustración. Por eso, es necesario desarrollar estrategias narrativas en las que el formato del cuento ayude a una interacción con los niños y niñas.

Es importante que el alumnado saque partido y sea consciente de los tres elementos que forman parte del diseño: el texto, la ilustración y el formato (página) y como se entrelazan en la acción de cuentacuentos que se presenta en el aula de infantil. Así, los diferentes formatos, que van desde el pasar de las páginas tradicional a despliegues, huecos o juegos de superposiciones con distintos materiales, invitan a los niños y niñas e explorar esos objetos en nuevas relaciones.

5.3.1.2 Cajas cuento

Al igual que la propuesta anterior, comienza con el diseño de un material didáctico para trabajar en el aula de infantil, en este caso, la caja cuento. La caja, como contenedora de una historia, aporta el volumen del espacio para que los niños y niñas manejen de una forma natural la tridimensionalidad. Introduce también la idea de secuenciación; la historia se divide en varias cajas, cada una de ellas contiene una parte del relato.

La caja se presenta como un objeto que se cierra o abre el exterior. La tapa no es un elemento gratuito, permite el descubrimiento, la sorpresa, da la posibilidad de interactuar con dos planos o integrar el movimiento de abrir la caja en el relato.

FIGURA 249-250: Cajas cuento
Cajas cuento realizadas por el alumnado de Magisterio.

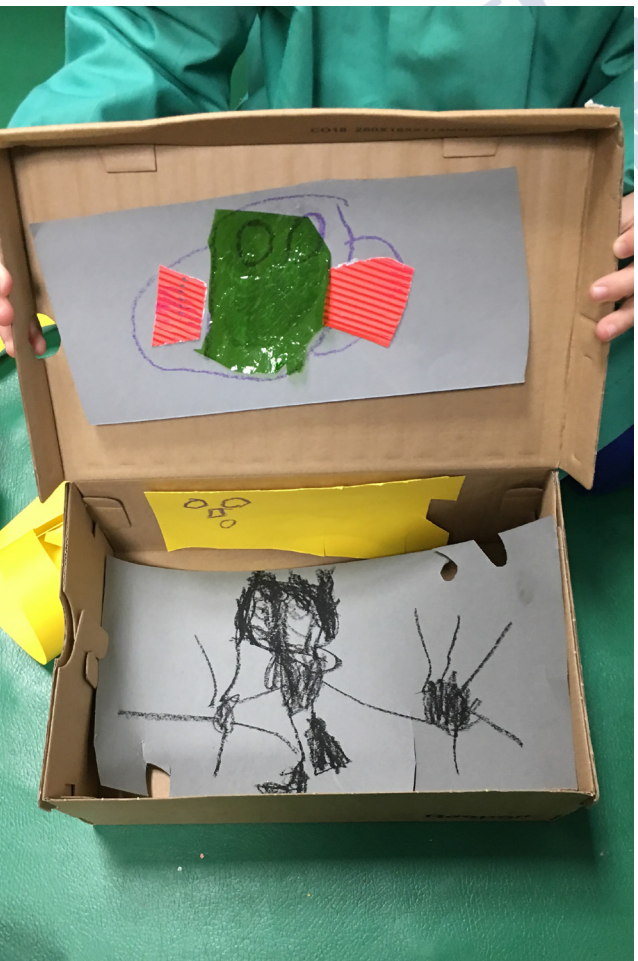


FIGURA 251-257: Cajas cuento
Cajas cuento realizadas por el alumnado de infantil después de la sesión de cuentacuentos.

Para su diseño, el alumnado de Magisterio realiza una caja cuento a nivel de ilustración, adaptando o creando un cuento al elemento caja. Además de dibujos, permite incorporar elementos reales tridimensionales, hilos o engranajes que posibilitan colgar objetos, jugar con la profundidad del espacio, crear movimientos, etc.

Construidas las cajas, el alumnado de infantil viene al aula en unas sesiones de cuentacuentos. Una vez acabadas, se le ofrece los materiales y cajas vacías para realizar sus propias escenas. Podemos observar que, mientras en el alumnado de Magisterio su barrera es la caja – se hace visible su preocupación adulta por el resultado, por la apariencia externa–, en los niños y niñas, hay una mayor relación espacial y narrativa de los elementos que van incorporando, expandiéndose los materiales y haciendo de la caja un cuerpo más flexible.

5.3.1.3 El dibujo sobre negro

Esta propuesta subvierte el fondo blanco, tradicionalmente asociado al dibujo, y parte de un soporte de acción negro donde el color cobra otro protagonismo, aportando un mayor contraste con las cartulinas fosforescentes que se le superponen.

La narración se plantea como una acción *performativa*, a través de una acción de rasgado de los papeles pegados y superpuestos sobre una pared, de manera que, a medida que la historia avanza, los carteles son arrancados, haciendo surgir formas antes ocultas, que se entremezclan en las diferentes capas. La acción de rasgado incorpora un elemento de sonido y de acción no controlada que plantea momentos más ambiguos y abiertos a la improvisación.

Las formas se realizaron con cartulinas de colores fuertes, algunas fosforescentes. Una vez acabado el cuento, a los niños y niñas de infantil se les ofrece el material para que generen sus propias formas y narrativas. Además de las cartulinas, se incorporan las tizas de colores, para observar el trazo del material en contraste con el fondo y la mancha plana de color de la cartulina, pudiendo experimentar e incorporar ambos materiales en su propuesta.

FIGURA 257-261: Dibujo sobre negro
Narrativa a través de la acción de rasgado de los carteles.
Experimentación de los niños y niñas de infantil con los materiales.

MARTINA
MARTINA

5.3.1.4 El dibujo en tres actos

Esta narración se lleva a cabo en tres acciones, o actos, diferenciados en el tiempo y en el espacio. En cada una de ellas, una técnica de estampación tiene el protagonismo. Cada acción se desarrolla horizontalmente sobre grandes papeles dispuestos en tres mesas continuas, que conforman un gran mesado.

El primer acto se lleva a cabo mediante estampaciones de sellos elaborados con linóleo sobre tacos de madera. Como era una historia sobre animales marinos (una reinterpretación del álbum ilustrado, Nadarín de Leo Leonni) los cuños se hacen con formas que representan cada animal: diferentes aletas, colas, u otras partes que invitaban al juego simbólico.

FIGURA 262-264: Dibujo en tres actos.
Acto 1: Estampación de sellos de linóleo.

Sobre una superficie de papel grande los niños realizan sus estampaciones. Para facilitar el acceso a la pintura –témpera– se extienden los colores sobre un cartón. Al terminar esa parte de la historia, un gran pez engulle toda la escena. Con los niños y niñas se lleva a cabo arrastrando los restos de pinturas que utilizan para la estampación.

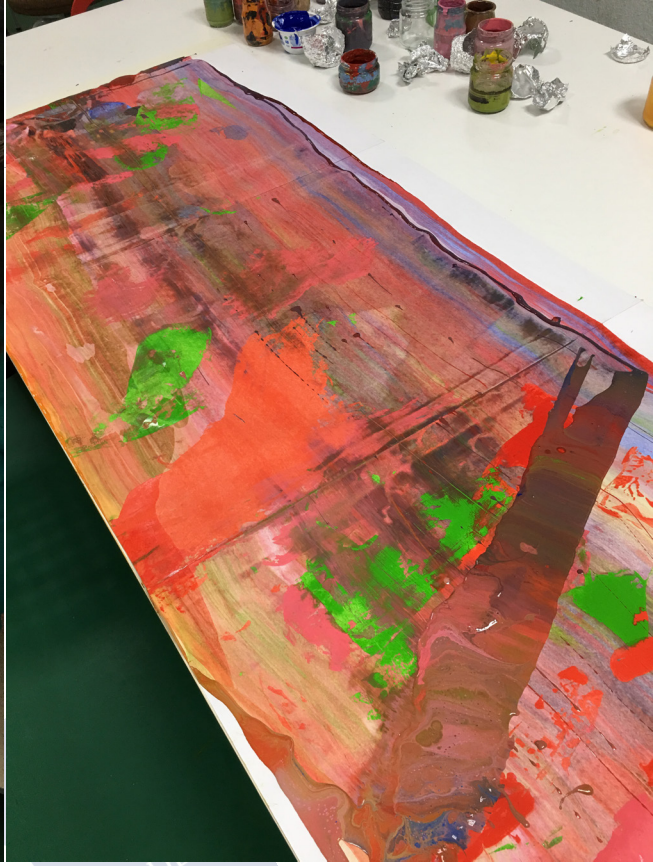


FIGURA 265-266: Dibujo en tres actos.
Acto 1: Arraste de las pinturas empleadas en las estampaciones.

En el segundo acto se presenta la técnica del *frottage*. Se disponen diferentes materiales con texturas debajo del papel, que se van descubriendo o registrando con el frotado del material, -en este caso barras de grafito-. Y generando un fondo marino lleno de matices.

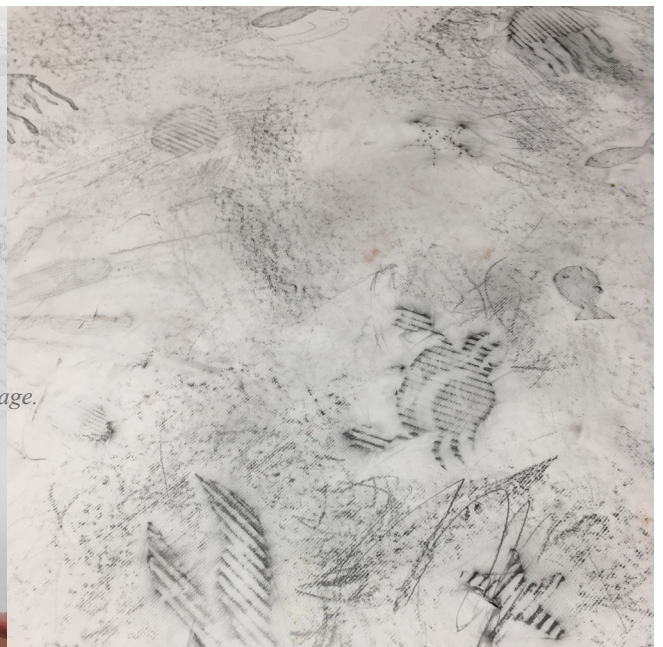


FIGURA 267-268: Dibujo en tres actos.
Acto 2: Fondo marino realizado con *frottage*.

FIGURA 269-270: Dibujo en tres actos.
Acto 3: Animales del mar. Dibujo con acuarela y trapo mojado

FIGURA 271 >: Dibujo en tres actos.
Resultado final del proceso

En el tercer acto, los niños dibujan con acuarela muy densa, de tonos azules, los distintos animales del mar. Una gran tormenta, generada por medio de un trapo mojado, libera a los peces de sus depredadores, arrastrando en todas las direcciones la acuarela que se expande con el agua.

5.3.1.5 El dibujo de texturas

Los niños y niñas comprenden el mundo a través de la exploración de los sentidos. Bruno Munari (1985), señalaba que el sentido del tacto es muy importante porque completa las sensaciones visuales y sonoras y nos ayuda a conocer nuestro entorno. Sin embargo, es considerado poco importante para las personas adultas, cuya educación ha estado limitada a la vista y el oído. Munari incidía en la educación del sentido del tacto a partir de experiencias que permitieran a los niños y niñas probar y descubrir su entorno. Con este punto de partida, se diseñó esta propuesta de dibujo que explora el registro de texturas, frottage y su posibilidades de narración.

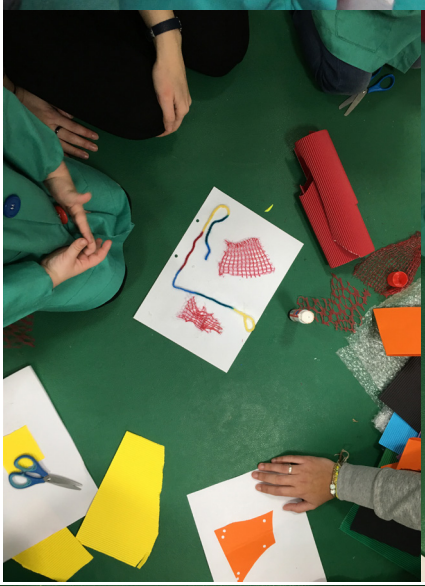
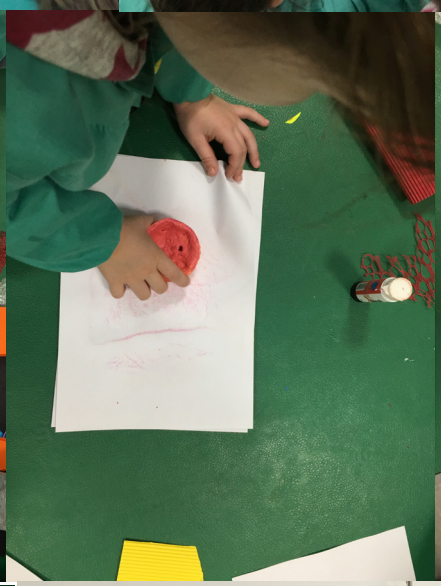
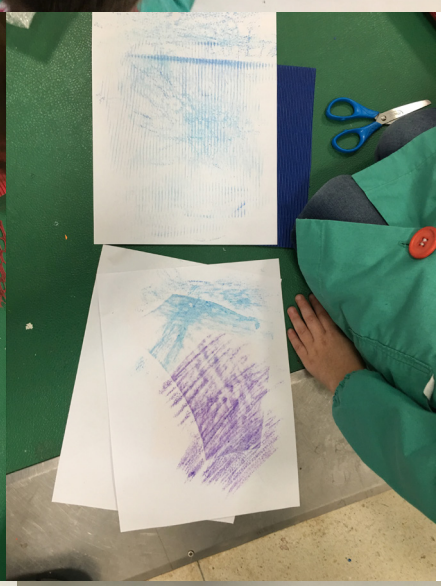
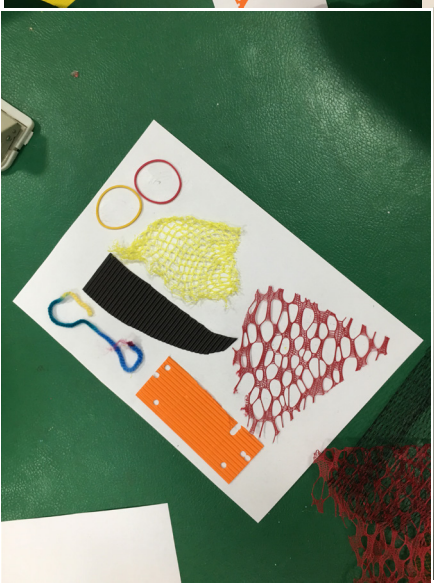
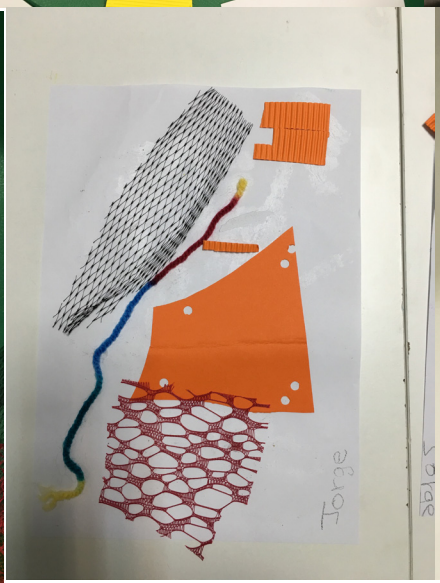
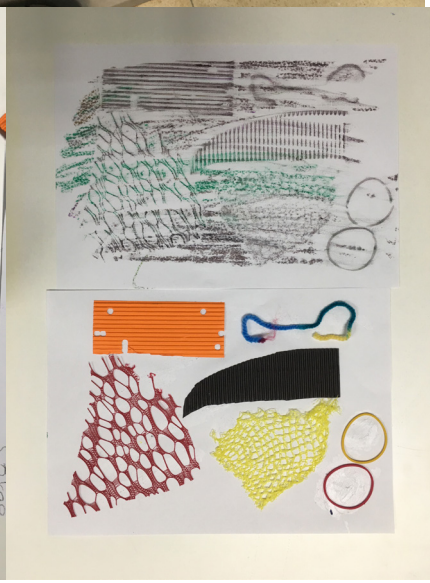
Durante el taller, se les ofrece a los niños y niñas un campo de exploración –un papel mural blanco que cubre la pared con una gran variedad de texturas–, a partir del cual, a medida que se desarrolla la acción de frotar con un útil trazador –en este caso ceras de gran tamaño–, se va improvisando un relato.

Es importante fabricar unas buenas herramientas de estampación, adecuadas a la edad de los participantes, atractivas y ergonómicas para su uso, teniendo en cuenta la dureza y la presión que pueden ejercer a esas edades. Para esta ocasión se fabricaron unas ceras de gran tamaño, de distintas formas, derritiendo restos de ceras.

Es interesante observar que la historia fragmentada fomenta la improvisación, a partir del elemento sorpresa que se descubre y surge a modo de mosaico narrativo.

A continuación, a los niños y niñas se les ofrecen distintos materiales con texturas: red, cartulinas ranuradas, malla textil, lanas, hilos o la propia cartulina, para realizar composiciones texturadas que permitieran series de estampaciones y generar sus creaciones a través del juego.

FIGURA 272-279: Dibujo de texturas
Cuentacuentos a través de la acción de *frottage* sobre papel mural.
Experimentación de los niños y niñas de infantil con los materiales.

5.3.1.6 El dibujo *quebracabezas*

Esta propuesta parte de un elemento constructivo, los bloques de madera pintados con pintura de pizarra, para contar una historia. El concepto de fragmentación permite múltiples combinaciones e interpretaciones, haciendo hincapié en la idea de la diferencia. Normalmente estamos acostumbrados a construir una historia a través de una imagen. Este recurso constructivo, sin embargo, nos posibilita descomponer una imagen en múltiples trozos, cada uno de los cuales inicia otros imaginarios y otras historias.

Se adaptó un personaje narrador en una serie de módulos, como posibilidad de transformación, usando las diferentes caras del cubo. Posteriormente, los niños y niñas dibujan con tizas de colores sobre los módulos, que se pueden lavar y volver a intervenir y favorecen la idea de mutación. El concepto de mutación implica entender el cambio como conocimiento y proceso. Y, como nos recuerda Munari (2017), la mutación es la única constante de la vida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 280-284: Dibujo *quebracabezas*.
Cuentacuentos de bloques pintados.
Experimentación de los niños y niñas de infantil con los materiales.

5.3.1.7 El dibujo animado

Partiendo de la premisa de que a la infancia les atrae el cine –desde la perspectiva de la cámara oscura, la imagen en movimiento, las sombras, etc.-, trabajamos el concepto de fotograma como fragmento de una secuencia más amplia que, al ser visualizada a una determinada frecuencia, logra generar la sensación de movimiento en el espectador.

Se puede trabajar la animación con distintos medios como retroproyectores, o una luz y una lente proyectada. Para esta propuesta, trabajamos con un proyector del abuelo de una alumna; el *Cine NIC*. Este invento, diseñado en los años 30 del siglo XX e inspirado en la linterna mágica, fue ideado para que los niños pudieran ver películas animadas y crear las suyas propias, dibujando sobre tiras con papel traslucido que se arrastraban al girar una manivela.

Nos interesa el carácter propedéutico del medio empleado y su producción artesanal y económica en recursos. Las alumnas de Magisterio proyectan una película realizada por ellas y a continuación extienden varias tiras de papel en el suelo, para que los niños y niñas realicen su propia secuencia. Utilizan rotuladores sobre las tiras de papel cebolla, que luego proyectan al mismo tiempo que narran la historia. En esta propuesta, el medio sirve al mismo tiempo como proyector, pero también como cámara que recoge, a través del dibujo, los mundos reales e imaginarios de quienes participan en ella.

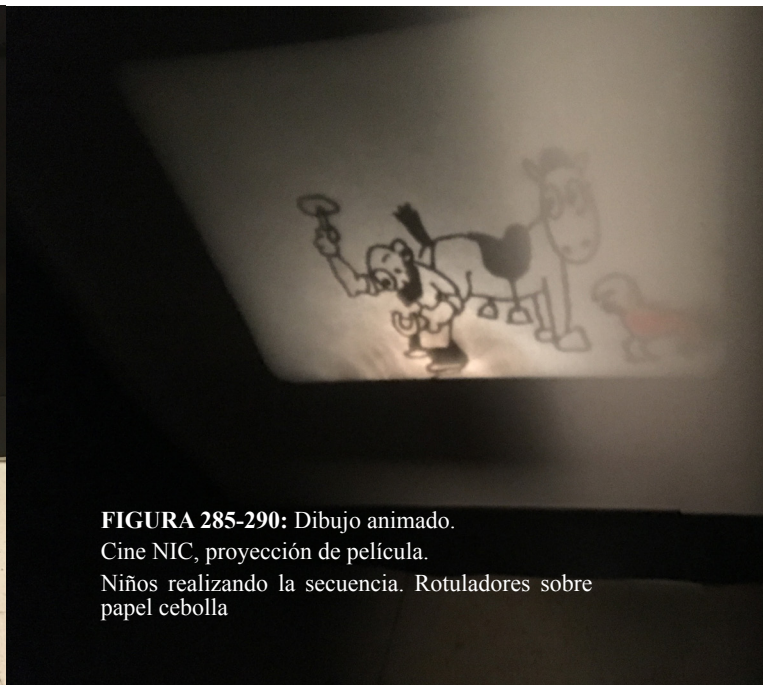
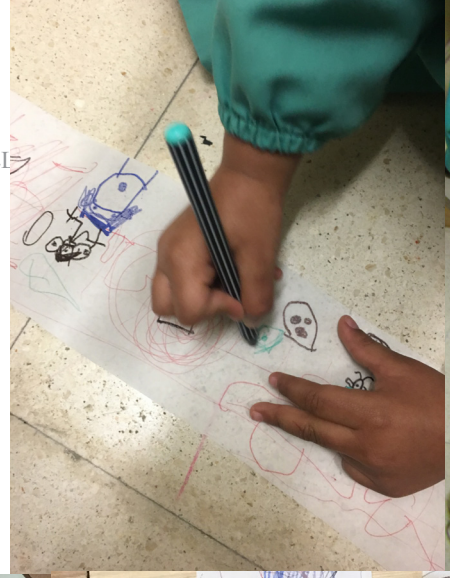
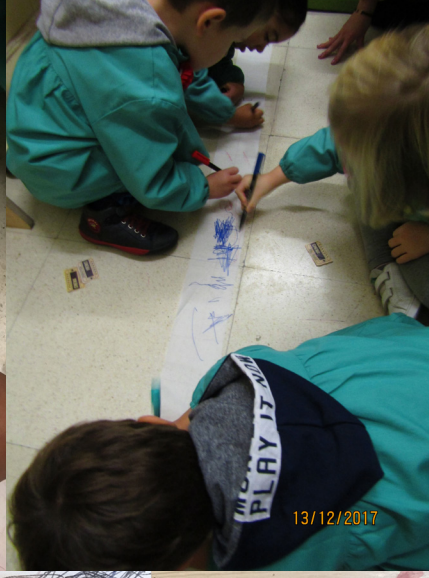


FIGURA 285-290: Dibujo animado.
Cine NIC, proyección de película.
Niños realizando la secuencia. Rotuladores sobre papel cebolla

EIラ





5.3.1.8 El dibujo modular

Partimos del juego de tarjetas de cartón diseñado por Enzo Mari, *El juego de las fábulas* (1965). Son un conjunto de tarjetas con ilustraciones de animales que se pueden ensamblar, generando diferentes volúmenes, vacíos y planos que se expanden en el espacio tridimensionalmente.

En esta propuesta, creamos una serie de tarjetas de cartón planteadas como una especie de lienzo en blanco para, en un primer momento, dibujar sobre ellas y, después, a medida que se ensamblan, dar paso a la observación de formas, espacios y dibujos, e interactuar con ellos. La narración se abre paso en un bucle de acción con las tarjetas, que se ensamblan, combinan, retiran, lanzan, etc.

Las tarjetas se realizaron con cartón piedra y el material empleado para los dibujos era tempera en barra y ceras. En algunos casos, los dibujos de los niños y niñas cubrían toda la superficie, generando imágenes más expandidas y barrocas que funcionaban como telón, como escenario de la acción. Otros focalizaban una persona o animal protagonista o elementos más aislados con los que establecer acciones o narrativas.

FIGURA 291-295: Dibujo modular. Tarjetas de cartón piedra dibujadas y acciones de ensamblado.

5.3.2 El dibujo en el espacio

Dewey habla de la influencia inconsciente del medio físico y señala el gusto y la apreciación estética como una de las direcciones en las que su efecto es más marcado: «Las cosas que damos por hechas, sin indagación o reflexión, son justo las cosas que determinan nuestro pensamiento consciente y determinan nuestras decisiones» (Dewey, 2016, p. 131).

Los y las docentes debemos ser conscientes de la influencia del ambiente donde se produce la acción educativa. Dewey habla de la importancia de la educación para suministrar experiencias que favorezcan el nivel del gusto estético. «Si el ojo está recibiendo objetos armoniosos, elegantes en su forma y en su color, el nivel del gusto aumenta naturalmente. El efecto de un ambiente llamativo, desordenado y recargado favorece el deterioro del gusto, de la misma manera que un ambiente pobre y estéril elimina el deseo de belleza» (Dewey, 2016, pp. 130-131).

El espacio es una herramienta flexible para favorecer el aprendizaje; Malaguzzi lo consideraba el tercer educador. No debemos entender el espacio escolar como un mero elemento físico que sirve de contenedor sino como un espacio de vida, donde la vida sucede y se desenvuelve.

A pesar de su importancia, el espacio sigue siendo un recurso muchas veces olvidado, aunque tal como recoge Iglesias (1996) el concepto de espacio escolar ha ido evolucionado desde el «lugar donde se enseña» –en el que los docentes no realizan ninguna intervención, sino que se adaptan al espacio dado–, hasta valorarse como un factor de aprendizaje e integrarse como contenido curricular.

Las propuestas que conforman este apartado conciben el aula como un elemento en continua transformación. Es muy importante que los procesos continúen en el tiempo, en forma de mural, porque así actúan como una especie de diario, de documentación permanente que puede ser retomada en cualquier momento, evitando que las experiencias se reduzcan a un único resultado individual. De esta forma, el aprendizaje se construye desde el colectivo.

5.3.2.1 Un espacio en blanco

En este taller los niños y niñas intervienen directamente en un espacio forrado en todas sus dimensiones de papel blanco y, con la ayuda de diferentes materiales y recursos (introducidos paulatinamente), lo intervienen y modifican.

Una vez que entran en el espacio, hay un momento de sorpresa por encontrarse en una especie de lienzo en blanco que diluye las fronteras espaciales a las que están acostumbrados: paredes, suelo, techo y mobiliario.

Es muy importante presentar y mostrar las posibilidades expresivas y de trazo de los distintos materiales que van a utilizar, porque, en definitiva, van a ser sus herramientas de descubrimiento y exploración autónoma. Las personas adultas se retiran y comienza la intervención

FIGURA 296: Un espacio en blanco
Espacio forrado de blanco en todas sus dimensiones. Exploración y descubrimiento.

FIGURA 297-302: Un espacio en blanco
Transformación de las creaciones en un dibujo colaborativo.

con los diferentes útiles trazadores: ceras blandas, témperas en barra y pinceles unidos a palos de grandes dimensiones para alcanzar lugares altos.

Lo interesante es que, al ser un soporte tan grande, diferente al que están acostumbrados –normalmente el folio el individual de la ficha–, esos límites de lo individual se rompen. El lienzo de intervención es el mismo para todos los niños y niñas y se pueden mover en el espacio permitiendo una contaminación de los dibujos de todas las personas participantes. Algunos niños y niñas prestan más atención a los detalles y transforman la creaciones de otros, resultando en un espacio de dibujo colaborativo.

daisalux
MUY FRAGIL
FRAGILE

daisalux
MUY FRAGIL
FRAGILE

5.3.2.2 El dibujo de formas (I y II)

El dibujo de formas se planteó como taller de construcción en el que se diseñaron piezas de cartón que se ensamblan con facilidad. Estas piezas permiten a los niños generar elementos tridimensionales inmediatos, que les den satisfacción y confianza para seguir explorando las posibilidades que dan las distintas formas ranuradas. De nuevo, el juego canalizaba el descubrimiento, la resolución de problemas, y el trabajo colaborativo.

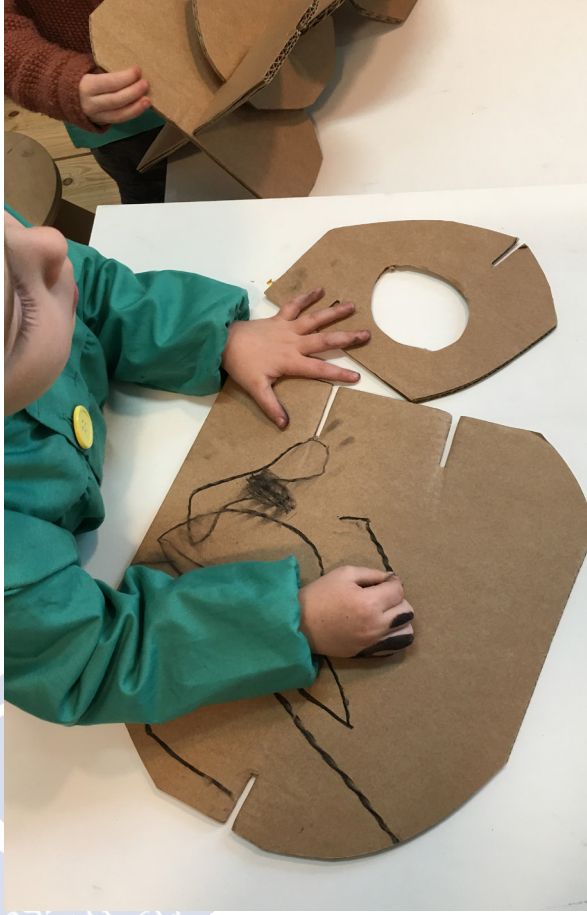
Se llevaron a cabo dos talleres diferenciados por el tamaño de las piezas a ensamblar unas más pequeñas de alrededor de 15-20 cm. y otras más grandes de entre 50- 80cm. La dinámica en ambas propuestas fue siempre la misma: iniciar el proceso montando alguna pieza y dejar que, poco a poco, los niños y niñas transgredan y exploren las posibilidades del ensamblado de las mismas.

Las piezas se pensaron también como elemento de intervención. Así una vez montadas, los niños podían dibujar sobre el soporte con carboncillo o tizas y generar nuevos significados.

También se llevaron a cabo dibujos de observación de las formas resultantes. El dibujo de observación se basa en la experiencia personal con ese elemento que se va a dibujar. Los niños y niñas observan y construyen una forma significativa para sí, que no tiene que coincidir con el modelo de copia realista. Se centra más en el proceso y potencia la diversidad de resultados.

FIGURA 303-306: Dibujo de formas I
Piezas de cartón de 15-20 cm.
Exploración a través del ensamblado y el dibujo y dibujo de observación (carboncillo sobre papel).

FIGURA 307-308: (páginas 298-299) Dibujo de formas II
Piezas de cartón corrugado pintadas con pintura de pizarra, 50-70 cm.
Exploración y dibujo sobre el material.



5.3.2.3 Dibujo en movimiento

Estas propuestas trabajan, desde el movimiento, la idea de dibujo colaborativo. Se desarrollan en formatos amplios que ocupan gran parte de la pared y suelo, permitiendo acciones que, normalmente, no se dan en el aula como correr, saltar, bailar, etc. Se plantean como una forma de desprenderse de la atadura de la mesa y de la silla y, por lo tanto, ayudan a percibir la sensación del movimiento del cuerpo y su relación con los otros. La mayoría de las acciones se llevan a cabo en grupo, favoreciendo la idea de multitud y la necesidad del otro para conseguir tus objetivos.

Algunas de las acciones que se llevaron a cabo fueron:

El recorrido por una superficie de papel en la pared o en el suelo mientras el trazo y el gesto personal de cada niño y niña va conformando un dibujo colaborativo con carboncillo.

FIGURA 309-311: Dibujo en movimiento
Recorridos con carboncillo por una supercie de papel y suelo.
Registro de los movimientos de otra persona
Dibujos sobre superficies movibles con témpera derramada.
Exposición de trabajos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El registro, con carboncillo y ceras de colores, de los movimientos de la otra persona, que tienes delante y se desplaza por el espacio en acciones reales o imaginadas. No se trata de llevar a cabo una producción figurativa sino de expandir el trazo.

Dibujos sobre superficies movibles, con tempera derramada sobre paneles rígidos de papel, que hacen consciente la densidad y las cualidades de la pintura. Como es necesario el equilibrio para rotar y derramar la pintura, los grupos de niños y niñas deben moverse coordinadamente.

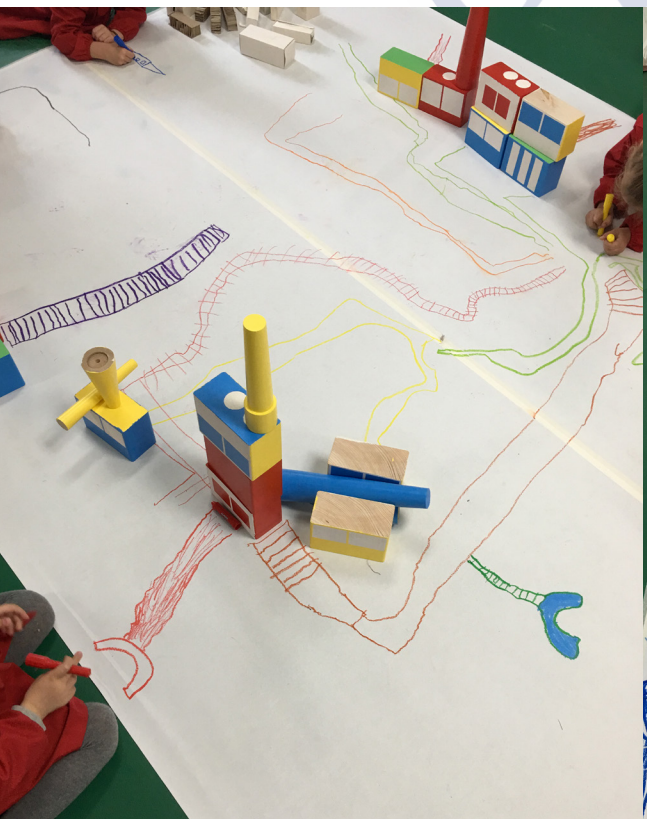
5.3.2.4 Dibujo no estructurado

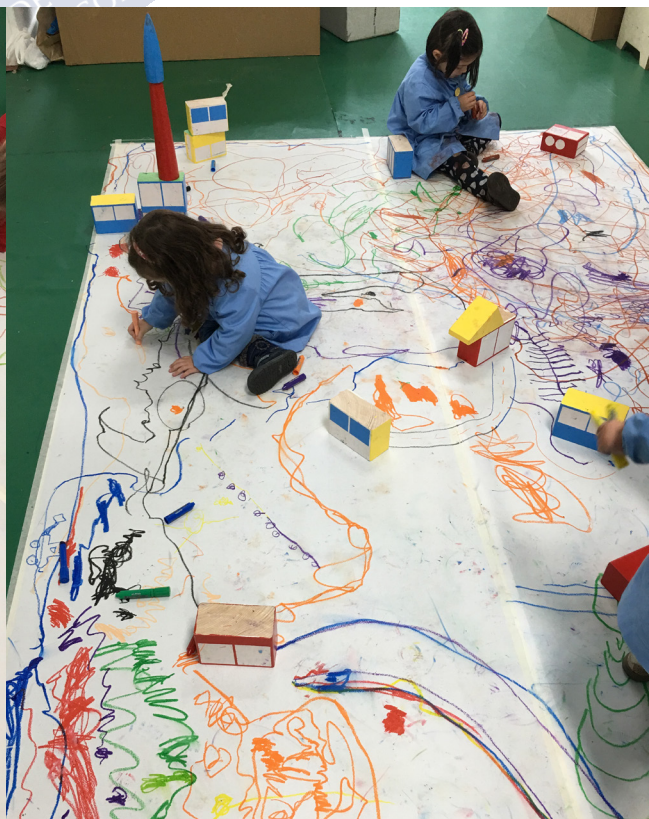
Estos dos talleres parten de elementos de madera, a modo de material no estructurado, que permiten construcciones en el espacio o el juego simbólico.

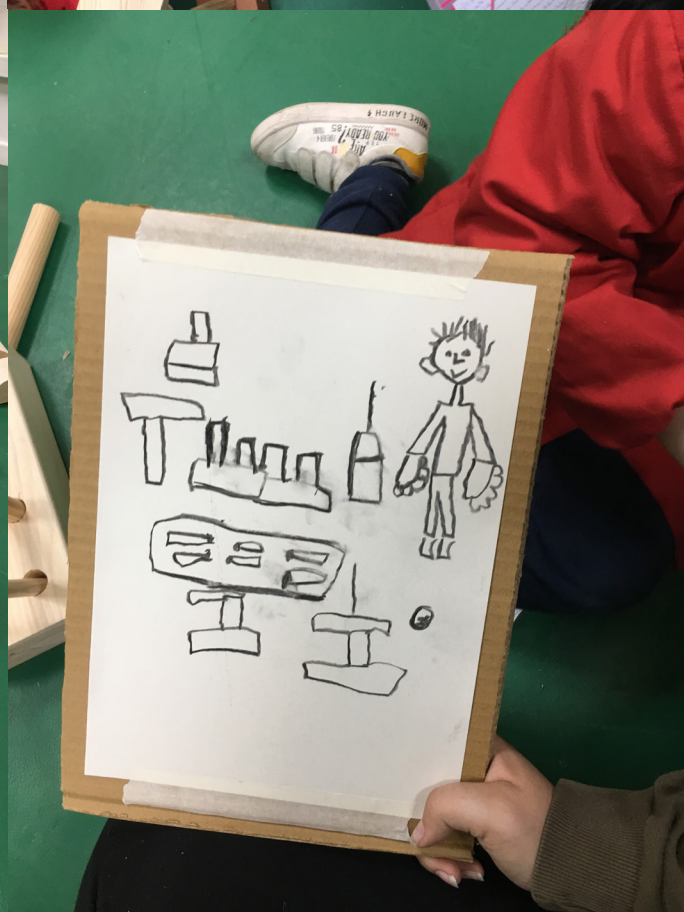
Para el primer taller se hizo una réplica del juego de bloques de construcción de Ladislav Sutnar, *Build the Town* (1940-43). Un papel de grandes dimensiones sirvió de medio motivador, en el que la acción de construcción se veía acompañada del dibujo y de las relaciones espaciales entre volumen y plano: conexiones, carreteras, líneas, contornos, etc.

Para el segundo taller se realizaron unas piezas de madera con bloques y varillas que permitían construcciones espaciales, a modo de estructuras (novena ocupación de Froebel). Finalmente se llevaron a cabo dibujos de observación de las estructuras resultantes, a modo de registro o como dibujo simbólico que desencadenaba otras figuras y formas.

FIGURA 312-317: Dibujo no estructurado
Taller de dibujo a partir del juego de bloques *Build the Town*.
Página 303: Juego de construcciones espaciales de madera y dibujo de observación de las estructuras.







5.3.3 El dibujo como imaginario

La educación visual y plástica está relacionada con la construcción de un «imaginario» personal. Este se basa, como indica su nombre, en pensar con imágenes. Se puede definir como el conjunto de imágenes que elaboramos, o de las que nos apropiamos para expresarnos y construirnos como personas. El imaginario personal trasciende a nuestra personalidad; por ejemplo, un grupo de música determinado, su estética y actitud, la ropa, la pegatina que ponemos en el coche o en la carpeta, etc. Estas imágenes están muy ligadas a nuestra identidad porque estamos mostrándonos a los demás, muchas veces de forma inconsciente, con un lenguaje visual.

Estos talleres se diseñaron para alumnado de los primeros cursos de la E.S.O. y se llevaron a cabo en la provincia de Lugo, en las localidades de A Fonsagrada y Monforte con el objetivo de favorecer un imaginario personal entre el alumnado. Debemos indicar que el imaginario personal no es, por lo común, producto de una reflexión ni una construcción individual, sino que procede más de imposiciones de alcance social y comercial: la música emitida en radios comerciales, las marcas de ropa o el bestseller de moda. La educación estética nos permite ampliar los referentes en cuestiones como arte, diseño, arquitectura, moda, cine, ilustración, artesanía, etc., para construir un imaginario rico y diverso, y distanciarnos de las imágenes estereotipadas vigentes en muchas comunidades y centros educativos.

5.3.2.1 Dibujo mural: I (plantillas), II (imágenes)

Para motivar al alumnado adolescente se pensó en materiales y técnicas que fueran de su interés: graffiti, pegatinas, sprays de acrílico, rotuladores fluorescentes, etc.

El planteamiento inicial consistía en una asamblea donde comentaban sus aficiones. Como no estaban acostumbrados a crear por si mismos –y como sus aficiones se centraban en el estereotipo y en un

imaginario muy pobre y mediatizado (futbol, coches de carreras, corazones)– optamos por derivarlo a la idea del otro, del retrato.

A partir del retrato, dibujaban sobre un papel de gran formato y luego recortaban con un cutter las diferentes partes y hacían las plantillas. A continuación se traslada ese retrato al muro, utilizando técnicas más inmediatas, propias de las artes gráficas.

Se elaboraron plantillas con acetato y papel que servían para las diferentes partes de los retratos (narices, ojos) y luego volvían a intervenirlas con rotuladores. Se les invitaba a que no se centraran solo en su dibujo sino que se expandieran en los dibujos de los demás, en una contaminación de gestos y estilos.

Las plantillas convivían con el resultado final porque tenían una carga grafica interesante. También creaban una especie de pegatinas, con la técnica del *cut-out*, utilizando papeles de colores y papel adhesivo. Aquí, en vez de utilizar el *spray*, el *collage* se pegaba en dos soportes diferentes.

En otro taller (Dibujo Mural II) hicimos una puesta en común relativa a sus gustos personales: marcas, grupos de música, cópnnmics, televisión, etc. Con materiales y técnicas similares al taller anterior dibujamos un retrato generacional contaminado en el que la superposición de referentes producía una mancha de extrañamiento donde las imágenes iniciales se diluían y surgían otras lecturas.

FIGURA 318-319: Dibujo mural I (plantillas)

FIGURA 320-321: Dibujo mural I (retrato)

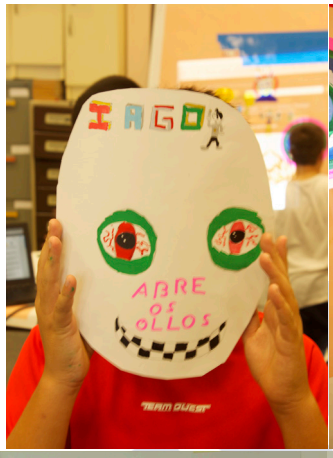


FIGURA 322-328: Dibujo mural II (imágenes)

5.3.3 Dibujo *performativo*

La *performance* en estas propuestas se establece como una forma de relación o simbiosis con el medio, en este caso la naturaleza . La *performance* siempre ha estado conectada a aspectos o costumbres culturales, como forma de cuestionamiento, de reflexión o de ruptura.

> La *performance* es una materia completa, es el arte en su máxima expresión, un medio que salva consciencias por medio de la concienciación a través de situaciones hasta cierto punto absurdas o surrealistas que despiertan otros estados metales en la consciencia del espectador y que están ligadas directamente a la sociedad en la que vivimos (Pastor, 2011, p. 6)

Las propuestas presentadas se llevaron a cabo en espacios naturales, con el objetivo de fomentar procesos creativos que proyectan el concepto de movimiento y grafismo, desde nuestro cuerpo –gestos y acciones–, hacia nuestro entorno, fomentando actitudes de respeto y cuidado.

5.3.3.1 El movimiento del bosque

Tomando como referencia el trabajo del artista Richard Long, *A Line Made by Walking* (1967), trabajamos con la idea del dibujo como marca, como rastro de nuestro paso por el mundo. La línea de la obra de Richard Long era el resultado del caminar del autor hacia adelante y hacia atrás sobre la hierba hasta que la marca de su paso fue visible. Con esa idea en mente, señalamos una ruta con una cuerda sobre la cual los niños y niñas caminaban o corrían, simulando el movimiento de los animales del bosque para después observar la marca dejada por nuestros propios movimientos.

En esta propuesta trabajamos el movimiento de la naturaleza a través del *performance*. Los niños y niñas compartieron su hipótesis sobre cómo se movían los diferentes animales y árboles en el bosque, y los representaron con sus cuerpos. Posteriormente, estos movimientos se transfirieron al papel, dibujándolos con carboncillo. Los lienzos que utilizamos para el dibujo eran pancartas blancas que instalamos entre los árboles del bosque.

FIGURA 329-332: El movimiento del bosque.

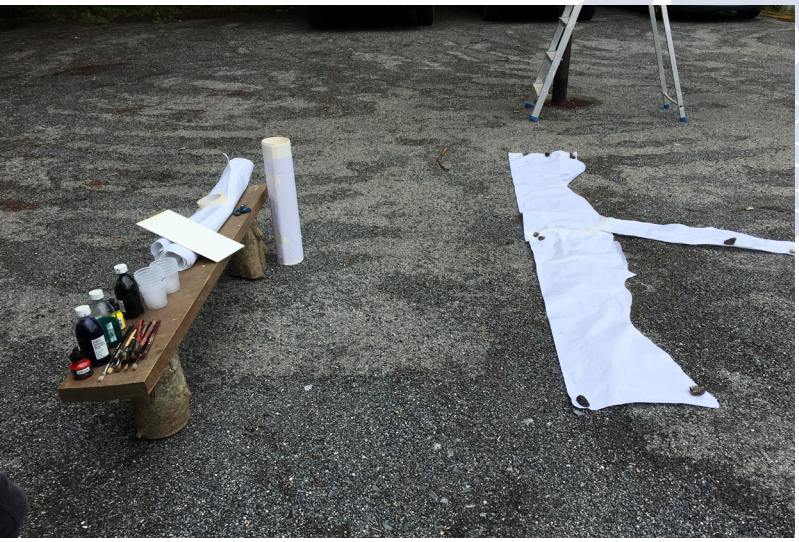
Transferencia de los movimientos del bosque al papel. Carboncillo

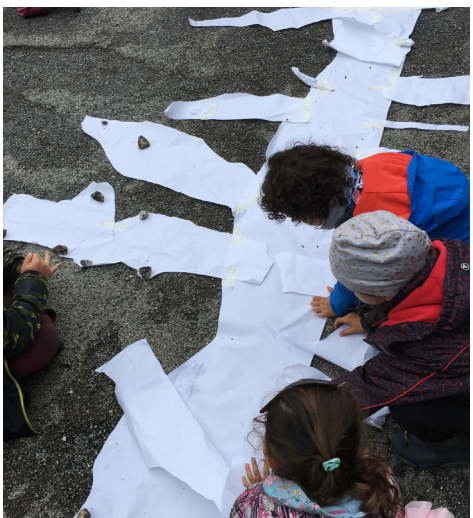
ERSIDADE SANTIAGO COMPOSTELA

5.3.3.2 El *albero*

Este proyecto se inspiró en la propuesta de Bruno Munari *El albero* (Munari, 1977). Usando un objeto muy simple, una hoja de papel en blanco, los niños comienzan a construir un árbol con un gran tronco central y sus ramificaciones. Más tarde, utilizando tintas de colores, dibujan la biodiversidad que se encuentra en los árboles: animales, insectos, plantas, hongos, etc. Algunos elementos eran reales y otros imaginados. Finalmente, como un regalo a la naturaleza, levantamos el árbol a la entrada del bosque.

FIGURA 333-338: El *albero*
Construcción de un arbol con papel y dibujos de tinta de la biodivesidad del arbol





5.3.3.3 La bandera del cosmos

Este proyecto se inspiró en las obras de los artistas Lygia Pape y Cesar Manrique. Para celebrar un sentido de pertenencia a la naturaleza, pintamos nuestra bandera del cosmos en un lienzo de algodón, utilizando nuestras experiencias previas en el bosque como referencia

Animales, plantas, paisajes y lluvia se mezclaron en una composición colorida. Más tarde, la bandera se utilizó para presentarnos como una unidad activista. Cortamos pequeños agujeros circulares en la tela, para que los niños y niñas pudieran introducir su cuerpo y ser parte de él. Todos juntos, comenzaron a caminar, cuidando de que los niños más pequeños siguieran el paso de los mayores. Comenzaron a cantar para presentarse a las personas que conocieron en el camino: «Estamos aquí, somos naturaleza y queremos compartirlo contigo».

FIGURA 339-341: La bandera del cosmos
Realización de la bandera, témperas, y acción activista.

5.3.4 Dibujo aberrante

> Aberrante: Que se aparta claramente de lo que se considera normal, natural, correcto o lícito.

Me interesa el término «aberrante» en su definición –separado de su connotación moral–, porque se antepone a una escuela directiva que, desde la perspectiva de las personas adultas, establece lo que está bien, lo que es correcto, en una metodología reproductiva donde los niños y niñas repiten estereotipos y colorean formas prediseñadas. Por eso, lo aberrante abre una perspectiva de oposición y resistencia a lo establecido.

La propuesta titulada «dibujo aberrante» recoge, en cierto modo, las principales líneas de investigación llevadas a cabo como artista y como profesor en una Facultad de Formación de Profesorado .

El taller se plantea como medio de acción y facilitador sencillo (suelo de papel pintado con pintura de pizarra), plantillas geométricas y amorfas (referidas a aquello que carece de una forma fija o estable) y tizas como útil trazador. El taller se desarrollo con 15 niños de entre 4 y 9 años, la idea principal era proporcionar un contexto de acción.

Introducir la acción es muy importante. Si les dijéramos: tomad las tizas y dibujar, les remitiría a las actividades de clase enmarcadas dentro del denominado «dibujo libre», lo que desembocaría, con probabilidad, en dibujos estereotipados de casas, corazones, soles, etc. y, en los más pequeños, en escribir su nombre y, por efecto contagio, todos los niños y niñas acabarían haciendo lo mismo.

Para evitar esto, se explicó que «íbamos a dibujar, pero no como lo hacían en el colegio». Aquí trabajamos con recursos simples, a partir de formas (plantillas) que nos ayudaran a crear otras distintas mediante la superposición de unas sobre otras. Las formas surgen de manera inmediata y se transforman en muchas cosas. Comprender que una cosa puede transformarse en otra es un conocimiento que se relaciona con el cambio, que es un proceso inseparable de la vida.

Todos los participantes interiorizaron la dinámica del taller y, enseguida, el soporte comenzó a contaminarse de trazos y superposiciones de formas. Las personas adultas, siempre atentas, tomaron el papel de

FIGURA 342-343: Dibujo aberrante
Introduciendo la acción y dibujo de formas con tiza.

no intervención, y solamente se realizaron algunas interrupciones relativas a valorar las producciones individuales y como estas podían enriquecer el conjunto.

El taller se proyectó como una acción lúdica, un proceso de simbolización y participación donde se potencia lo imaginario, lo lúdico y el placer estético. En la segunda parte del taller planteamos una reflexión entre lo bidimensional y lo tridimensional. Se propuso plegar y doblar las dos piezas grandes de papel conformando un elemento tridimensional. Para mantener la forma, los vértices se cosieron con una máquina de coser sacos de papel. Así, surgieron dos formas que se levantaron del suelo unos dos metros y que transformaron el lugar. La superficie dibujada adquirió nuevas relaciones volumétricas que fueron exploradas desde una perspectiva espacial. Los niños y niñas abordan las formas, las recorren y vuelven a intervenir sus dibujos.

FIGURA 344-346: Dibujo aberrante
Dibujo de formas con tiza. y construcción de un elemento tridimensional con el papel. Interacción con la forma-volumen

La interacción con la forma–volumen de papel implica una intervención, una acción que transforma el lugar. Confrontar a los niños y niñas con su propio cuerpo, mostrándoles que también son forma y que, como tal, se relacionan en el espacio con otras pudiendo moverlas, esquivarlas, rodearlas, etc.

Me interesa incorporar en los talleres el dibujo como elemento de observación. Para eso, es muy útil dar a los niños un soporte rígido donde pegar papeles de tamaño A4 y, con carboncillo, dibujar lo que han creado. Una manera de abandonar el dibujo de copia al que están acostumbrados e incorporar un dibujo de observación que irá, poco a poco, desarrollando el hábito del dibujo como documento o mirada personal de las cosas que hace, descubre e inventa. Los niños rodean las formas a dibujar para atender a los detalles y entender que hay distintas perspectivas y formas de ver.

Esta propuesta de dibujo implica aproximarnos a la experiencia estética como juego y disfrute que tiene lugar en un espacio de acción compartido. Gadamer (1991) define la esencia del arte a través de los conceptos de «juego, símbolo y fiesta». Juego entendido como participación, como una conducta libre de fines, fiesta en cuanto celebración y comunidad y símbolo como aquel fragmento en el que nos reconocemos. Javier Abad (2007), siguiendo las ideas de Gadamer nos habla de la importancia de volver al concepto de juego para crear símbolos compartidos, en un espacio de libertad y descubrimiento. En palabras de Abad (2007, p. 2), se trata de reconocer y desarrollar:

> el carácter estético del juego con las múltiples posibilidades que ofrece en el ámbito educativo, para reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados y finalmente, planteamos la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado.

FIGURA 347-348: Dibujo aberrante
Dibujo de observación.

FIGURA 349: Dibujo aberrante
Exposición de dibujos

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

La investigación cualitativa reivindica una investigación más activa, participativa y crítica (Heron, 1996), que sustituya las grandes narrativas por la búsqueda de un conocimiento más contextual, que atienda a las situaciones particulares y responda a problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática libre. En este sentido, esta investigación surgió de forma natural, al observar como artista y docente, una serie de problemáticas en el alumnado de Magisterio que dificultan la creación. Muchas de ellas, son el resultado de creencias, fuertemente arraigadas en el ámbito educativo, que no se corresponden con los procesos llevados a cabo por los artistas contemporáneos y, por lo tanto, su cuestionamiento implica un enorme esfuerzo de deconstrucción.

Partiendo de una metodología artística, y con el dibujo como medio, las propuestas prácticas desarrolladas con los estudiantes fueron diseñadas para ofrecer una formación que permita, como futuros docentes, evidenciar e interrumpir las concepciones (a menudo inconscientes) interiorizadas desde la infancia sobre la manera de entender la educación y, al mismo tiempo, aportar herramientas, referentes y actitudes para modificarlas.

La creación artística ofrece un modelo de trabajo indispensable para conseguir esta formación, en la medida que:

- La propia naturaleza del arte, huye de respuestas prefijadas, desarrollando procesos personales de cuestionamiento y búsqueda de sentido.

- El arte, en relación a la construcción de identidad, indaga sobre los roles preescritos socialmente para ofrecer alternativas que promuevan la reflexión personal y el cambio social.

- Además, la creación artística une de forma indisoluble teoría y práctica, ayudando a interiorizar experiencias y conceptos que, de otra forma, quedarían en la superficie.

6.1 DIBUJO Y CREATIVIDAD: RESISTENCIAS Y DIFICULTADES DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO

Las actividades presentadas, basadas en la práctica artística, surgieron para compartir y reconstruir experiencias educativas y, en consecuencia, modificar la práctica docente. Como señala Agra Pardiñas (2014, p.10) "La reconstrucción de la experiencia promueve la transformación y ampliación de ideas e intuiciones del alumnado acerca de la enseñanza, del arte, de la educación artística, del aprendizaje y de la vida de las aulas". Se trata, por lo tanto, de reescribir nuestra práctica docente desde la reflexión, potenciando el cambio educativo. A lo largo de estas actividades, se hicieron visibles resistencias y dificultades para trascender la metodología reproductiva en la que hemos sido educados y que ahora presentamos clasificadas en tres grupos: problemáticas relativas al dibujo como medio, dificultades para llevar a cabo procesos creativos y problemáticas relacionadas con las carencias en cuanto a educación estética.

6.1.1 Problemáticas en torno al dibujo:

- Estereotipos: Agirre (2005) define el problema de los estereotipos en las primeras etapas del proceso educativo como "el uso y abuso de esquematismos gráficos, cromáticos o plásticos que, siendo ajenos a la expresividad singular y natural de las experiencias infantiles, pueblan la generalidad de sus producciones plásticas" (p. 243) y señala que, para estimular trabajos más personales es necesario desterrar del imaginario infantil estos esquemas configurados que proceden en la mayoría de los casos del mundo adulto.

Por "estereotipo" definimos a aquella imagen, esquema, actitud, etc., previamente adquirida, que reproducimos sin reflexionar sobre ella, porque ha sido validada por la convención. La mayoría de las actividades de dibujo que se realizan en las escuelas; fichas y actividades prediseñadas, se enmarcan dentro de los estereotipos, en la medida en que no dejan

resolver de forma significativa nuestras propias relaciones ni incluir nuestra experiencia. Como estudiantes -y docentes-, hemos interiorizado una metodología donde nos sentimos más cómodos emitiendo y validando respuestas prefijadas en las que no tenemos que aportar nada de nosotros mismos.

- El realismo visual como criterio de valoración: Es habitual que todos los años el alumnado de la materia de "Dibujo como medio" pregunte ¿Puedo aprobar esta materia si no sé dibujar? Al formularla evidencian uno de los principales prejuicios en torno a la educación artística; la creencia de que es una materia válida solo para aquel alumnado que presenta cualidades o "dotes artísticas".

A través de las propuestas de dibujo realizadas con el alumnado observamos el criterio dominante que utilizan para valorar un dibujo: el realismo visual, en el sentido de reproducción de la realidad de forma fotográfica. Son imágenes de difícil ejecución, entendidas como virtuosismo que implican un gran dominio de la técnica. Tal como señala Matthews (2003), para entender que el realismo visual es una convención históricamente definida y, por lo tanto, modificable, es útil estudiar los diferentes sistemas de representación que los artistas han utilizado en diferentes lugares y en diferentes épocas. En China, por ejemplo, se conocía la representación de la forma tridimensional ya en el siglo VII, pero los artistas decidieron no usarla porque no la consideraban adecuada para los objetivos de su pintura. No pensaban en la pintura como una "ventana" que se abría a un mundo físico, sino que intentaban lograr un espacio trascendental.

Uno de los retos que se presentan es traspasar el criterio de valoración basado en el realismo visual hacia otro basado en el concepto de "estilo personal", entendido como una expresión de nuestra identidad, un modo particular de hacer algo que muestra algo más de nosotros mismos. El concepto de "estilo personal" es muy importante dentro de la educación en la medida en que el alumnado es capaz de trascender los estereo-

tipos que le vienen dados y producir formas significativas. Del mismo modo, para el profesor es importante ampliar sus criterios de valoración, ya que de no hacerlo, juzgará los dibujos de sus alumnos bajo parámetros realistas y, por lo tanto, serán percibidos como defectuosas la gran mayoría de producciones infantiles (tal como ocurre en la actualidad en la realidad del aula o en los concursos escolares).

Como señala Mathews (2003) y Atkinson (2002) la imposición de sistemas realistas (el realismo visual) como forma de representación puede sacrificar otras comprensiones del mundo muy importantes para la infancia.

> La representación no es una copia de alguna realidad absoluta que se cree que existe independientemente de nuestros sistemas humanos de representación, sino que es una construcción humana. En el dibujo, esto significa que la realidad visual (por falta de una palabra mejor) toma forma, por así decirlo, en las superficies del dibujo. Cómo se hace esa forma y qué formas se llevan a cabo depende de los tipos cambiantes de conocimiento del niño sobre el mundo y las prioridades que tiene sobre qué tipo de información es necesaria para codificar dentro de un medio dado. Matthews (2003, p.211-212).

Para evitar que el realismo visual sea considerado el único modelo de representación válido, es necesario formar al (futuro) docente, en procesos artísticos, técnicas, materiales y actitudes que le permitan crear y valorar sus propias producciones. Solo a través de reconocer nuestra diferencia podremos apreciar la de los demás.

6.1.2 Dificultades procesuales

- Ausencia de procesos creativos: Definíamos proceso como experimentación constante, a través de la cual, observamos, probamos, documentamos la experiencia, buscamos información, planteamos hipótesis, etc. Una acción abierta donde confluye nuestra forma de pensar, de construir, de

analizar, de resolver problemas, de ser crítico. La metodología de fichas, por el contrario, anula cualquier proceso creativo, al centrarse en un resultado final predeterminado, validado por el adulto. Por ejemplo, en nuestra labor docente, cuando se plantea una actividad el alumnado siempre pregunta: "¿Cuántas tenemos que hacer?" porque están acostumbrados a la ficha, a un solo resultado. El proceso implica todo lo contrario, se enriquece cuando repetimos, buscamos un resultado más ambicioso y personal, diferente a la convención. En el rol de estudiantes, las fichas nos convierten en receptores pasivos y vulnerables, donde la identidad no se reafirma mediante la creación personal, sino en nuestra capacidad de adaptación a metodologías verticales e injustas. Por otro lado, en el rol de profesores, imponen una forma de evaluar basada en la reproducción de ese resultado final, negando la diversidad de procesos personales.

- Desconocimiento de materiales, técnicas, herramientas y materiales que faciliten oportunidades para la creación y el desarrollo de un estilo personal: La falta de experiencias previas impide conocer las posibilidades del dibujo para poder transmitir ese aprendizaje. Esto es un reflejo de la poca valoración social de la materia que, como hemos visto, deriva en una escasa presencia curricular en la formación del docente y profesionalización de los educadores en las artes –es un area que, en España, carece de especialistas–. Los planes de estudio neoliberales han borrado hasta lo anecdótico la educación artística en la escuela de mayorías sociales, públicas o concertadas, por lo que es posible encontrar profesorado que no realice actividades en esta área durante todo el curso y cubran la hora de las artes plásticas con clases de refuerzo de otras materias.

- Inseguridad ante las creaciones propias: El trabajo basado en la imitación de modelos ya validados, infravalora nuestra capacidad de creación, ya que impide alcanzar procesos y estilos personales. En general, con respecto a la educación artística, se perciben las capacidades artísticas como inferiores

o defectuosas porque no se corresponden con los parámetros realistas que una educación reproductiva valora.

- Miedo a equivocarse: Derivado principalmente del hábito a una metodología de fichas (que incide en el resultado y anula el proceso personal). El miedo a equivocarse impide la exploración y el descubrimiento mediante ensayo y error. Aunque normalmente el error se define como una equivocación o una acción que no es correcta, es indispensable en todo proceso creativo. El error forma parte del aprendizaje.

- Intolerancia a la ambigüedad: Es decir, dificultad para reconocer que un mismo estímulo (una obra, dibujo, pintura, fotografía, etc.) pueda entenderse o interpretarse de diversas maneras. Es importante lograr una mayor aceptación de la ambigüedad porque implica reconocer la diversidad y riqueza de procesos, nos permite ponernos en el lugar del otro, nos conecta con otras experiencias y nos acerca a una forma de entender la educación que huye de certezas y plantea preguntas.

- Literalidad: Lo literal, considera el significado como algo único y estable, negando la diversidad de experiencias ante ese objeto o imagen. Al conformarse con el significado que viene dado por otro, de forma externa, se fomenta una actitud pasiva, donde las vivencias del espectador quedan excluidas y, en consecuencia, paraliza los procesos personales, en busca de nuevas formas y significados.

6.1.3 Dificultades estéticas

- Problemas de imaginario: La escuela debe ampliar el imaginario del alumnado, ofreciendo un gran abanico de imágenes y experiencias, que ayuden a conformar un estilo propio. Un imaginario reducido, limita la posibilidad de exploración de formas y, al mismo tiempo, dificulta al docente salir de ese modelo de valoración. El trabajo por fichas, en su mayoría basado en el dibujo de copia, impone modelos ya dados que no son significativos para quien los realiza.

- Ausencia de criterios para valorar nuestras propias producciones y procesos: Muchas veces los estudiantes evalúan un dibujo basándose en alcanzar un resultado lo más parecido a un modelo prediseñado. Es necesario ampliar los criterios de valoración con independencia del resultado; en los procesos personales es importante apreciar la exploración, la diversidad de propuestas, la capacidad para plantear hipótesis, reflexionar, interaccionar, cooperar con los otros, etc.

- Dificultades de percepción y observación: Se denomina "diferenciación perceptiva" al proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades. Como normalmente no se trabaja en el aula, aparecen problemas de centralización (centrarse en un solo aspecto visual y no en el conjunto), incapacidad para distinguir cualidades más expresivas de otras más impersonales, problemas compositivos, etc. Desarrollar nuestra percepción permite ampliar los criterios de valoración de nuestras producciones más allá de los limitados parámetros realistas y virtuosos predominantes en el ámbito escolar; supone aprender a valorar las formas, la expresividad, los espacios, los colores, los gestos, la composición, etc. Aprender a observar trasciende también lo específico de la disciplina a todos los ámbitos de nuestra vida: nos ayuda a conocer en profundidad las cualidades de nuestro contexto (paisaje, arquitectura, tradiciones) y a demandar espacios y actuaciones de calidad, respetuosas con nuestro entorno.

-Problemáticas en torno al arte y la creación artística, resultado de la escasa valoración social y presencia curricular. A pesar de que la competencia cultural y artística es una de las competencias educativas básicas, en la práctica real de la escuela no se potencia. En consecuencia, el alumnado presenta dificultades para expresarse mediante diversos códigos artísticos (derivadas del desconocimiento de técnicas, materiales y procesos creativos), falta de referentes artísticos y culturales al margen de modelos difundidos por los medios de comunicación (lo que ocasiona un gran número de prejuicios en torno

al arte: el arte como habilidad o talento, el virtuosismo, el realismo como único criterio de valoración, etc.), escasa valoración de la diversidad cultural, etc.

6.1.4. Percepción del alumnado acerca del aprovechamiento de estas metodologías

Como hemos visto, las propuestas presentadas inciden, de forma práctica, tres problemáticas:

- La dificultad de distanciarnos de los estereotipos asumidos –por ejemplo, durante la creación del «animalario fantástico», intentamos trascender la estructura convencional del animal y, en la experiencia «de abstracto a figurativo», exploramos la capacidad de imaginar sin recurrir a imágenes prediseñadas–.

- La confrontación con metodologías interiorizadas –valorando, principalmente, los procesos frente al resultado final–.

- La educación del gusto estético, ampliando nuestro imaginario con numerosos referentes visuales pero, también, aprendiendo a valorar nuestras producciones, aunque no encajen en las normas establecidas.

A continuación, recogemos las reflexiónes de tres alumnas, tal como registran en su portafolio, que muestran sus percepciones sobre las propuestas presentadas. En general, se observa una mayor reflexión sobre los estereotipos y las metodologías reproductivas interiorizadas así como la necesidad de una formación artística para favorecer los procesos creativos.

> Con estas propuestas me di cuenta, por primera vez, de la necesidad que teníamos el futuro profesorado de infantil de «desaprender» para «aprender a aprender» ya que, si no se consiguen evidenciar y quebrar las creencias inconscientes que acarreamos en nuestro pensamiento de alumnos, el desarrollo como docentes, de modelos de trabajo productivo en las aulas (y no reproductivo) será solo una concepción teórica que se valore positivamente, pero no una realidad práctica.

De pequeña, en la escuela, teníamos que hacer dibujos con unos patrones marcados, utilizando colores determinados para que estuviesen realizados «correctamente». Este año, durante las prácticas en una escuela infantil, observaba cómo los docentes hacían las actividades de los niños para que las familias pudiesen ver que su hijo las había llevado a cabo con «éxito». Como consecuencia, todas las producciones de todos los niños eran exactamente iguales, sin variedad de resultados, sin diversidad. Es necesario salir de los prediseños y estereotipos que el sistema educativo nos fue inculcando desde muy pequeños, para reencontrarnos con nuestra creatividad perdida y evitar que nuestro futuro alumnado se vea en la misma situación que nosotros ahora: con la cabeza llena de un imaginario estereotipado y un miedo terrible ante un folio en blanco.

Siempre me sentí poco capaz de hacer cosas o dejar volar mi imaginación por miedo a que el resultado estuviese mal o no fuese adecuado. Experimentar con materiales y técnicas diferentes, sin la presión del resultado, me hizo cambiar de forma de pensar. Ahora considero que soy capaz de hacer muchas más cosas. De hecho, creo que todo el mundo es capaz de hacerlas. Cuando las maestras me decían que mi dibujo estaba mal, no era cierto; lo que realmente estaba mal era su visión del dibujo, su formación. Debemos tener claro que, si no queremos que las próximas generaciones de niños y niñas sean educadas de la misma forma que fuimos nosotros, los primeros que tenemos que cambiar somos los docentes.

6.2 EL DIBUJO COMO MEDIO: ENFOQUES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

A lo largo de los talleres hemos trabajado con multitud de materiales –carboncillo, témperas, rotuladores, ceras, papeles de colores–, y técnicas –*collage, frottage*, animación, transparencias, mesa de luz, retroproyectores, etc.–. En este apartado vamos a conceptualizar una serie de tipos de dibujo atendiendo a los procesos llevados a cabo por los niños y niñas. El objetivo es ofrecer un vocabulario alrededor del dibujo que sirva como herramienta docente a la hora del diseño de propuestas en la escuela y que actúe como un medio transversal. Los tipos de dibujo que presentamos no son estancos y permiten cruzamientos. Los dos primeros: "el dibujo artístico" y "el dibujo de copia" son unas concepciones muy presentes en el aula que, sin embargo, consideramos problemáticas, de ahí que su presencia en este listado sirva para reconocerlas y evitar su uso en la educación infantil.

> - «Dibujo artístico»: es un dibujo valorado con una finalidad estética. Desde nuestra perspectiva, las producciones de la infancia no deben ser evaluadas de acuerdo a consideraciones estéticas procedentes de la convención adulta (bonito, agradable, realista) haciendo comparaciones y clasificaciones de los resultados. Debemos valorarlas por lo que son: registros de su experiencia, marcas de que existen, piensan y desarrollan su identidad al mismo tiempo que se conectan con otros en un mundo que es también compartido. Tampoco acercar a las niñas y niños los procesos creativos, significa llevar modelos de artistas a imitar; significa crear situaciones que permitan la flexibilidad de pensamiento y potencien la creatividad. Conlleva aportar herramientas (técnicas, materiales, conceptos, actitudes) que les permitan desarrollar procesos personales útiles para la vida. Por estas cuestiones, esta visión del dibujo no está presente en los talleres que llevamos a cabo.

- «Dibujo de copia (y dibujo de colorear)»: El dibujo de copia se basa en la reproducción de una figura lo más fiel posible al modelo. Podemos identificar el dibujo de copia con el modelo reproductivo, ya que penaliza el error y anula la experiencia y la experimentación, imponiendo un único resultado. El problema de las copias, como señalan Lowenfeld y Brittain (2008), es que se hacen, en su mayoría, sin entender la estructura o el significado de lo que se imita. Se centran en el producto final y no en los procesos mentales. El dibujo de copia no favorece la creatividad ni los procesos personales, todo lo contrario, fomenta estereotipos y anula la experiencia de los niños y niñas. Sin embargo su uso es muy frecuente en la escuela, en parte, porque supone un gran negocio editorial ya que, a diferencia de cualquier otro de los dibujos que presentamos, necesita de un modelo que se suministra a través de un libro de fichas. Otra variación del dibujo de copia es el de colorear que consiste en la acción mecánica de relleno de una forma perfilada.

- «Dibujo de observación»: Observar tiene relación con la capacidad de ver el mundo que nos rodea. Cuando observamos, miramos algo o a alguien con mucha atención para descubrir cosas que de otra forma nos pueden pasar desapercibidas.

El dibujo de observación se basa en la experiencia personal con aquello que se va a dibujar y que nos resulta significativo. No tiene que, necesariamente, basarse en el realismo visual porque aquello que descubrimos o que capta nuestra atención puede ser interpretado de manera muy diferente a cómo lo captan otras personas.

Si comparamos distintos dibujos de observación sobre un mismo objeto, por ejemplo, un árbol, podremos apreciar la riqueza y diversidad de experiencias y procesos personales de la infancia. El dibujo de observación implica reconocer que

no hay una única verdad, sino un diálogo con las diferentes experiencias.

A diferencia del dibujo de copia o el artístico, que establecen una situación de vulnerabilidad y una relación de poder desigual, ya que el criterio de validación es ajeno al niño –al ser el adulto quien decide otorgar, o no, esa consideración–, en el dibujo de observación, es el propio proceso personal el que valida el dibujo, fortaleciendo la identidad y la autonomía de quien lo realiza.

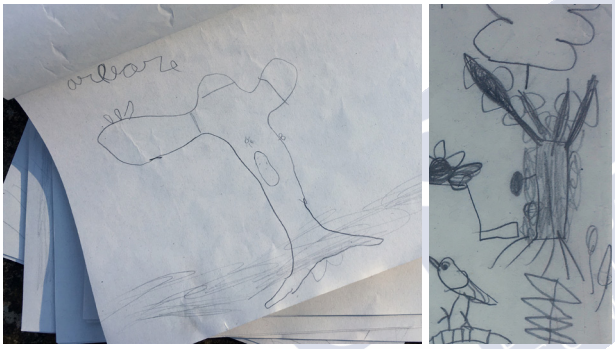


FIGURA 350: Dibujos de observación de un *carballo*

- «Dibujo de hipótesis»: El dibujo de hipótesis lo utilizamos a menudo de base para comenzar una investigación o un proceso. Se inicia con una pregunta ¿Cómo llega el agua a la fuente?, ¿Cómo tejen las telas las arañas?, ¿Por qué huelen las flores?, ¿Cómo es el cuerpo por dentro? Las hipótesis son muy importante porque conectan nuestras experiencias e ideas con la realidad empírica del mundo del que formamos parte, ayudan a conocer ideas previas y a definir u orientar la investigación o el proyecto. El dibujo, así planteado, hace visible nuestro pensamiento de forma inmediata en aspectos que son difíciles de verbalizar –o que, aunque sepamos verbalizar, el hecho de plasmarlo a través de la imagen nos invita a hacernos más preguntas y a investigar–.

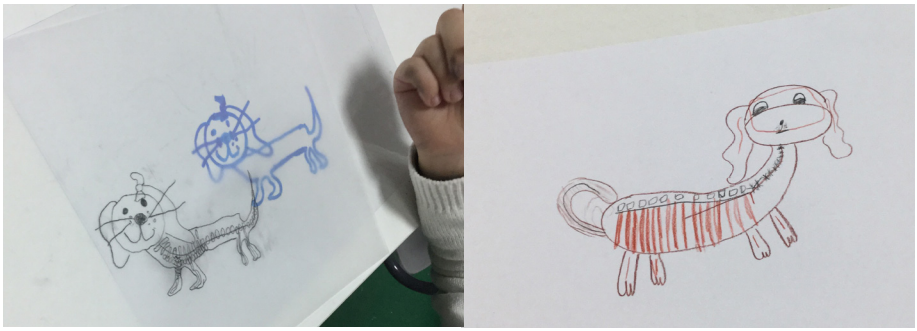


FIGURA 351: Dibujo de hipósteis: ¿cómo son los animales por dentro?. Lápices, yrotuladores sobre papel transparente.

– «Dibujo de imaginación». Tiene que ver con la capacidad de ver cosas, seres o acontecimientos, tanto si los conocemos como si no. Muchas veces se relaciona con lo narrativo, para crear objetos, personajes e historias. Para nosotros es muy imortante porque permite trabajar desde la utopía, a partir de situaciones reales –diseñar una escuela, problemáticas ambientales– e imaginar cómo llevar a cabo cambios positivos.

FIGURA 352: Dibujo de imaginación. Recuperación de un ecosistema.

- «Dibujo fantástico»: Es un dibujo de imaginación que no intenta establecer ninguna relación con el mundo físico sino que da cabida a sucesos, historias o imágenes de cosas que no existen en la realidad. Por ejemplo, en muchos de los talleres, los niños y niñas dibujan seres que no son reales. Con este tipo de dibujo les invitamos a pensar otros aspectos que permitan

desarrollar la fantasía -aquello que no existe y no se puede realizar (Munari, 1977)-, cómo se reproducen, dónde viven, qué comen.

- «Dibujo como registro de experiencias»: Hace referencia a la capacidad del dibujo para registrar acontecimientos vividos y reconstruirlos en experiencias significativas. Tiene que ver con el recuerdo, pero no solo; mediante el proceso del dibujo la propia experiencia se transforma y con ella nosotros mismos.

FIGURA 353: Dibujo como registro de experiencias: Paseo por el bosque y refugio en un alpendre. Lápiz sobre papel (4 años)

- «Dibujo de memoria»: parte de algo que conocemos que está ausente y traemos a presencia a través del grafismo. Tiene que ver con recordar detalles, formas, acciones. Podemos reconocer una araña, por ejemplo, pero si la imaginamos para dibujarla, podrían surgir más preguntas en cuanto a su morfología. O incluso, al comparar dibujos realizados por distintas personas observaríamos que el propio concepto de araña varía de unas a otras, e iniciar una investigación más detallada sobre las diferentes clases.

- «Dibujo simbólico»: Lo llamamos así porque recoge la dinámica del juego simbólico de la infancia, donde los objetos se transforman para evocar otros objetos que no están presentes. Partimos de la observación de un elemento para, a partir del análisis de sus formas, hacer surgir, mediante del dibujo, otros objetos que conforman nuestro imaginario. Las propuestas de

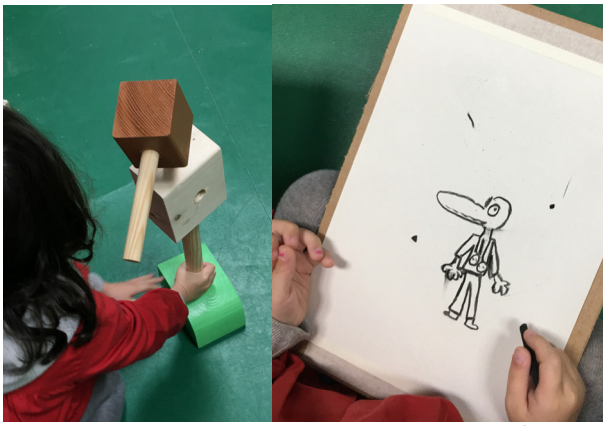


FIGURA 354: Dibujo simbólico: Transformación de la estructura en una figura

«el dibujo mironiano», «de abstracto a figurativo» o «de un garabato nace un gato», pueden considerarse dibujo simbólico. Con los niños y niñas surge muchas veces espontáneamente, a partir del dibujo de observación.

- «Dibujo experimental»: consiste en experimentar las posibilidades del dibujo con diferentes técnicas y materiales. No tiene como fin representar algo visualmente, sino buscar y descubrir en las propias técnicas, materiales y soportes del dibujo nuevos hallazgos que enriquezcan nuestro estilo personal y amplíen los límites con los que nos acercamos a ese medio. Existen numerosos tipos como «el dibujo espacial» o «el dibujo múltiple» que pueden encuadrarse en este grupo.

- «Dibujo narrativo»: es aquel donde la palabra y el dibujo conviven y se entrelazan. No se trata de una interpretación verbal o escrita de un dibujo, sino de acciones donde la expresión gráfica se nutre de palabras e imágenes mentales y, a su vez, las imágenes mentales se nutren de percepciones (visuales, táctiles, sonoras, corporales). (Scuole e Nidi d'infanzia–Institución del Ayuntamiento de Reggio Emilia y Reggio Children, 2015). Esta relación entre imagen y palabra se da de forma espontánea en la infancia y, como docentes, debemos estar atentos e incentivarla. Los talleres de «La caja cuento», «el dibujo sobre negro», «el dibujo en tres actos», «el dibujo quebracabezas», etc. fortalecen estos procesos.

- «Dibujo como experiencia sensible»: no tiene una intención investigadora o un objetivo definido. Se produce desde la sorpresa y el asombro, ante el disfrute por las cualidades cdel material que empleamos.

En la etapa infantil surge de forma espontánea, al iniciarse las criaturas con los materiales. Pero también tiene lugar en las personas adultas; muchas veces nos descubrimos asombrados ante las propiedades de los materiales –como en la propuesta de «la mancha simbólica», cuando, al dejar al caer la tinta sobre el papel, esta se expande en formas inesperadas e imprevisibles–. Este tipo de dibujo, puede durar solo unos segundos, o alargarse en el tiempo. Normalmente en la infancia desemboca en un dibujo narrativo, cuando ese descubrimiento del material, se integra como parte de una acción o una historia.

En la mayoría de los talleres realizados con niños y niñas de infantil se dio este dibujo entendido como experiencia de los sentidos. Por ejemplo, en uno de los talleres de modelado, la propuesta se modificó sustancialmente cuando un niño descubrió las manchas que el barro dejaba en el papel. La acción de aplastar el barro contra el papel y levantarlo para ver su registro fue un acontecimiento inesperado, que atrajo la atención de todo el grupo, y transformó la arcilla en un medio gráfico.

FIGURA 355: Dibujo como experiencia sensible

- «Dibujo como marca»: consiste en pensar nuestra interrelación con el entorno físico como un dibujo. Nuestros gestos, sombras, huellas, el trayecto que hacemos en coche o en bicicleta, puede ser leídos como dibujos. Podemos transferirlos a un soporte papel o reconocerlos en el espacio en el que tienen lugar y valorarlos. En la propuesta de «el movimiento del bosque», los niños y niñas observaban la marca dejada por sus pies en el suelo. Es un dibujo que potencia la observación y el cuidado; aprender a ver nuestro entorno como un registro gráfico de enormes posibilidades, al mismo tiempo que nos conecta con el mundo físico.

FIGURA 356: Dibujo como marca

- «Dibujo colaborativo»: se realiza conjuntamente entre varias personas. Puede plantearse de numerosas maneras –aunque en esta investigación denominamos así a dos, la mayoría de talleres presentan este enfoque–. Lo importante es entenderlo como un desafío a la autoría individual del dibujo artístico para celebrar otra forma de crear basada en la comunidad y en la cooperación, respetando las aportaciones individuales y la variedad de representaciones visuales.

- «Dibujo performativo»: aquel que fomenta procesos creativos que proyectan el concepto de movimiento y grafismo, desde nuestro cuerpo –gestos y acciones–, hacia nuestro entorno, fomentando actitudes de activismo.

FIGURA 357: Dibujo performativo

Finalmente señalar que, si como docentes, queremos desarrollar la creatividad en la infancia, debemos ser capaces de generar situaciones que aumenten las posibilidades de los niñas y niños para crear, inventar y descubrir(se) y no abandonarlos a sus propios recursos –muchas veces mediatizados,–. Esto implica incorporar experiencias, técnicas, conocimientos, motivaciones, problemáticas, que les ayuden a establecer un mayor número de relaciones con el mundo que les rodea.

La acción educativa y la formación e investigación docente debería centrarse en posibilitar esas situaciones, basándose en los procesos creativos, –que permitan la flexibilidad de pensamiento, que den la bienvenida a lo extraño, que incorporen una actitud estética–, y en las relaciones que en ellas se generan –horizontales, de disfrute, de pertenencia, de empatía, de cuidado–, y no únicamente dirigidas a la transmisión de contenidos. Este es el compromiso, como artista y docente, para construir una sociedad mejor.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS

Abad, J. (2007). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Agra Pardiñas, M. J. (2014). *Historias en torno al arte y a la educación artística: notas para un posible diario*. Oporto: Ediçao Tropelias & Companhia.

Alonso, A. (2014). ¿Por qué dejamos de dibujar? Recuperado de http://elclipinfinito.com/2014/03/03/por-que-dejamos-de-dibujar/

Ansbacher, T. (1998). John Dewey's Experience and Education: Lessons for museums. *Curator: The Museum Journal* 41 (1), 36–49.

Anselmini, M. K. (2015). *Transfer Drawings 1952, 1958-68*. Recuperado de https://www.rauschenbergfoundation.org/art/lightboxes/transfer-drawings

Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bang Larsen, L. (2010). *Palle Nielsen. El model. Un model per a una societat cualitativa*. Barcelona: MACBA.

Barberán Aquino, G. (2012). Ramones: el logo histórico cumple 35 años. Recuperado de de http://www.rollingstone.com.ar/1456207-ramones-el-logo-historico-cumple-35-anos

Barone, T. E., Eisner, E. W. (1997). Arts-based Research. En R. M. Jaeger (Ed.)*, Complementary Methods for Research in Education* (2nd ed., pp. 75-116). Washington, DC: American Educational Research Association.

Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Ed.). *Handbook of Complementary*

Methods in Educacional Research. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.

Berger, J. (2011a). To Take a Paper, to Draw: a World through Lines. En Berry, I. y Shear J. (Eds.), *Twice Drawn: Modern and Contepo-rary Drawings in Context* (p.178-182). Munich, Londres, Nueva York: DelMonico Books, Prestel.

Berger, J. (2011b). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Berridge, R. (2007) A/R/Tography as auto/biography as palinode. Arts Based Educational Research Conference, Bristol, July 5-7.

Blanco, V., Cidras, S., (s.f.). *Educar a través del arte: hacia una escuela imaginada*. Pontevedra: Kalandraka.

Bochner, M. (2015). Working Drawings and Other Visible Things on Paper Not Necessarily Meant to be Viewed as Art. En Enckel Julliard, J. (Ed.). *Towards Visibility Exhibiting Contemporary Drawing 1964-80* (p.87-91). Paris: Roven éditions and Musée Jenish Vevey.

Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bordes, J. (2019). La infancia de las vanguardias o las dos fuentes del Nilo. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.), *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. (pp. 29–152). Catálogo de la exposi-ción. Madrid: Fundación Juan March.

Brosterman, N. (2019). El jardín de la infancia: el Kindergarten y el arte moderno. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.), *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. (pp. 29–152). Catálogo de la expo-sición. Madrid: Fundación Juan March.

Bruner, J. S. (1964). *The Course of Cognitive Growth*. American Psychologyst, 19, pp.1-15.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Apren-dizaje-Visor.

Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didactae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, nº 2, pp. 105–118.

Butler, C. (2010). Walkaround Time: Dance and Drawing in the Twentieth Century. En Frankel, D. (Ed.). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p.137-204). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

Cantarero S., J. E. (2000). Los libros de texto de primaria: ¿Motor de cambio o freno a la innovación? *Temps d'educació*, 23, 317-332.

Clément, C. (1994). *Syncope: The Philosophy of Rapture*. Minneapolis: Minnesota Univeristy Press.

D'Amico, V. E. (1960). *Experiments in Creative Art Teaching: A Progress Report on the Department of Education, 1937-1960*. Nueva York: Museum of Modern Art.

Daniel, H. (2015). The Drawings Exhibition of Documenta 3 (1964): Claiming Autonomy, Writing History. En Enckel Julliard, J. (Ed.). *Towards Visibility Exhibiting Contemporary Drawing 1964-80* (p.16-33). Paris: Roven éditions and Musée Jenish Vevey.

Daporta, M., Villán, O. (2009). *Un becho estraño*. Pontevedra: Kalandraka.

Davila, T. (2015). Introduction. En Enckel Julliard, J. (Ed.). *Towards Visibility Exhibiting Contemporary Drawing 1964-80* (p.9-15). Paris: Roven éditions and Musée Jenish Vevey.

De Aberasturi, E., Canales, C., Carrasco, S., Correa, J.M., Hernández, F., Herraiz, F., León, M., Onsés, J., Vidiella, J. (2017). Investigación (educativa) basada en las artes. Materiales para el Mooc. *Tendencias emergentes en investigación educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. London: Sage.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Handbook of Qualitative Research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-28). Lodres: Sage.

Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction. the Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ºed., p.1-32). Sage: Thousand Oaks.

Dewey, J. (1977). Mi credo pedagógico. En *El niño y el programa escolar* (pp. 51-56). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2016). *Democracia e educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Fundación BBVA.

Dexter, E. (2005). *Vitamin D: New Perspectives in Drawing*. New York: Phaidon.

Donnadieu, M. (2015). Jockum Nordström. En Schröder, K. A. y Lahner E. (Eds.). *Drawing Now* (p.88). Viena: Hirmer.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Enckell Julliard, Julie (2015). Foreword. En Enckel Julliard, J. (Ed.). *Towards Visibility Exhibiting Contemporary Drawing 1964-80* (p.5-7). Paris: Roven éditions and Musée Jenish Vevey.

Freire, Heike (2017). Sobre la utilidad de lo inútil. *Cuadernos de pedagogía*, nº484, 3.

Freire, Heike y Morón Velasco, Mar (2017). El arte nos hace humanas. *Cuadernos de pedagogía*, nº484, 6.

Fisher, J. y Santacatterina, S. (2011). On Drawing. En Berry, I. y Shear J. (Eds.), *Twice Drawn: Modern and Conteporary Drawings in Context* (p.164-171). Munich, Londres, Nueva York: DelMonico Books, Prestel.

Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Garrels, G. (2005). The Resilence of Imagination. En Garrels G., Museum of Modern Art (Eds.) *Drawing Form The Modern: 1945-1975* (p13-50). Nueva York: Museum of Modern Art.

Gross, J. R. (2016). *Drawing Redefined: Roni Horn, Esther Kläs, Joëlle Tuerlinckx, Richard Tuttle, Jorinde Voigt*. New Haven and London: deCordoba Sculpture Park and Museum, Yale University Press.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Heron, J. (1996). C*ooperative inquiriy: research into the human condition*. Londres: Sage.

Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouinwomen's drawings. I*nternational Journal of Qualitative Methods*, 4 (4). Recuperado de https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/PDF/HUSS.PDF

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Iglesias, L. (1996). Elementos asociados al concepto de espacio y ambiente. En Zabalza, M. A. *Calidad en la educación infantil* (2 ed, p.235-286). Madrid: Narcea.

Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. En Irwin R. L., y Cosson, A. (Eds). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Kantor, J. (2005). Raymond Pettibon. En *Vitamin D: New Perspectives in Drawing* (p.248). New York: Phaidon.

Kandinsky, V. (2003). *Punto y línea sobre el plano*. Buenos Aires: Paidós. (primera edición alemana en 1926).

Kelly, D. (2004). *Uncovering the History of Children's Drawing and Art*. Westport, Conneticut: Praeger Publishers.

Kinchin, J. (2012a). New Century, New Child, New Art. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.), *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, (pp. 28-57). Nueva York: The Museum of Modern Art.

Kinchin, J. (2012b). Avant-Garde Playtime. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.), *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, (pp. 58-87). Nueva York: The Museum of Modern Art.

Kinchin, J. (2019). El siglo de la infancia. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.), *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. (pp. 29–152). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

Lahner, E. (2015a). Drawing and Its Potential. En Schröder, K. A. y Lahner E. (Eds.). *Drawing Now* (p.12-21). Viena: Hirmer. (Catálogo de la exposición en Albertina, del 29 de Mayo hasta el 20 Septiembre, 2015).

Lahner, E. (2015b). *Drawing Talks: The Limits of Contemporary Drawing*. [Vídeo]. Drawing Now Paris. Salón du Dessing Contemporain, Paris, March 25, 2015. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=aR9g9YPFi3I (minuto18:20).

Lowenfeld, V. y Brittain, L. W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelecutal y creativa*. Madrid: Síntesis.

Lupton, E.; Miller, A. J. (2019). (Eds.). *El ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo* (1a ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.

Mambo Gallery (2016). *Velo. Elena Fernández Prada*. Recuperado de https://mambogallery.com/velo-elena-fernandez-prada/

Marín Viadel, R. (Coord.), (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. Rase, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, enero. Universidad de Valencia.

Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation*. London: SAGE Publications.

Meireiu, P. (2017). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Editorial Graó.

Morales Artero, J. J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/record/37641

Munari, B. (1968). *Sulla nebbia di Milano*. Milán: Emme Edizioni

Munari, B. (1977). *Fantasía. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicación visive*. Bari-Roma: Editori Laterza.

Munari, B. (1985). *The Tactile Workshops*. Mantua: Maurizio Corraini.

Munari, B. (2016). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gil.

Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA). (2001). *Oÿvind Fahlström. Otro espacio para la pintura*. (Exposición comisariada por Jean-François Chevrier y Manuel J. Borja-Villel). Recuperado el 7 Mayo de 2018, de https://www.macba.cat/es/expo-oyvind-fahlstrom

Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía (2013). *Azucena Vieites. Tableau Vivant*. Texto de la exposición del mismo título. Recuperado de https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/azucena-vieites

Museum of Modern Art (MoMA). (1976). *Drawing Now.* Press Archive, Recuperado el 3 Abril de 2018 https://www.MoMA.org/MoMAorg/shared/pdfs/docs/press_archives/5345/releases/MoMA_1976_0004_4.pdf

Museum of Modern Art (MoMA). (2017). *On Line Drawing Through the Twentieh Century.* Recuperado el 7 Mayo de 2018 de https://www.MoMA.org/interactives/exhibitions/2010/online/#works/02

Ontario Ministry of Education (2009). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8, The Arts*. Recuperado de http://www.edu.gov.on.ca.

Pastor, R. (2012). *El arte del performance*. Recuperado de http://www.culturamas.es/blog/2011/01/18/el-arte-del-performance/

Pedreira, M. (2018). Intervenir, no interferir: el adulto y los procesos de aprendizaje. *Aula de infantil*. Volumen (96), pp. 9-13

Pedrosa, A. (2005). Fernando Bryce. En *Vitamin D: New Perspectives in Drawing* (p.43). New York: Phaidon.

Petit, M. (2018). *Ler o mundo*. Pontevedra: Kalandraka.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.

Picchi, F. (2017). Ricardo Dalisi. Design e Partecipazione. En *Giro Giro Tondo Design for Children*. Catálogo de la exposición de la Trienale Design Museum, Milán (pp. 250–263). Verona: Electa

Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London:Sage

Queralt, R. (1998). D*ibujos germinales. 50 artistas españoles. 1947-1998*. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/dibujos-germinales-50-artistas-espanoles-1947-1998

Rattemeyer, C. (2013). Drawing Today. En Phaidon (Ed.). *Vitamin D2: New Perspectives in Drawing* (p.7-14). New York: Phaidon.

Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce,

Rodriguez Sabariz, C. (2018) Una salida al dualismo: juego y trabajo en John Dewey. *Éndoxa: series filosóficas*. Volumen (41), pp.135-156. UNED, Madrid.

Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil*. Málaga. Recuperado de: http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618

Sáinz Martín, A. (2011). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

Schröder, Klaus A. (2015). Preface. En Schröder, K. A. y Lahner E. (Eds.). *Drawing Now* (p.6-9). Viena: Hirmer. (Catálogo de la exposición en Albertina, del 29 de Mayo hasta el 20 Septiembre, 2015).

Schwenk, B. (2015). David Shrigley. En Schröder, K. A. y Lahner E. (Eds.). *Drawing Now* (p.82). Viena: Hirmer.

Scuole e Nidi d'infanzia–Institución del Ayuntamiento de Reggio Emilia y Reggio Children (2015). *Mosaico de trazos palabras y materiales*. México: RedSolare.

Sholis, B. (2005). Jockum Nordström. En *Vitamin D: New Perspectives in Drawing* (p.224). New York: Phaidon.

Stout, K. (2014). *Contemporary Drawing: from the 1960s to Now*. Londres: Tate Publishing.

Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Madrid: Alfaguara.

Souminen, A., Kallio-Tabin, M., Hernández-Hernandez, F. (2017). Arts-based research Traditions and Orientations in Europe: Perspectives from Finland and Spain. En P. Leavy, P. (Ed.), *Handbook of Arts based Research* (pp. 101- 120). New York: Guilford press

Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.

Swartz, J. (2006). Desplegando Juventud: el análisis crítico de Salvador Cidrás. En: *Salvador Cidrás: Consumiendo Juventud*. A Coruña: MACUF.

Torreano, J. (2011). The Lion Inside. En Berry, I. y Shear J. (Eds.), *Twice Drawn: Modern and Conteporary Drawings in Context* (p.154-156). Munich, Londres, Nueva York: DelMonico Books, Prestel.

Vygotski, L. (2016). A *imaxinación e a expresión artística na infancia*. Pontevedra: Kalandraka.

Zegher de, C. (2010). A Century Under the Sign of Line: Drawing and Its Extensión (1910-2010) En Frankel, D. (Ed.). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 21-124). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

Zwirner, D. (2014). *Raymond Pettibon:Towit*. Catálogo de la exposición en Zwirner Gallery, Nueva York.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

LISTADO DE FIGURAS

FIGURA 1: Stingel, R. (2007). *Untitled*. Placa de cobre, Celotex. 500x700 cm. Recuperado de https://www.artmarketmonitor.com/2017/05/10/rudolf-stingels-market-goes-through-the-roof/

FIGURA 2: Rauschenberg, R. (1953). *Erased de Kooning Drawing.* Rastros de dibujo en papel con etiqueta y marco dorado, 64,14 x 55,25 x 1,27 cm. Colección SFMoMA. Recuperado de https://www.sfMoMA.org/artwork/98.298

FIGURA 3: Matisse, H. (1953). *The Snail.* Gouache sobre papel, cortado y pegado sobre papel montado sobre lienzo. 286 x 287 cm. Colección Tate Modern, Londres. En Néret, X. G. (2018). *Henri Matisse. Recortes*. (p.320). Colonia: Taschen

FIGURA 4: Long, R. (1967). *A Line Made by Walking*. Fotografía, impresión de gelatina de plata sobre papel con grafito, 82,5 x 112,5 cm. Colección Tate Modern, Londres. © Richard Long. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/long-a-line-made-by-walking-ar00142

FIGURA 5: *Cuevas de Lascaux, investigaciones de Henri Breuil* (s.f.). Getty Images. Recuperado de https://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/la-cueva-de-lascaux-el-mayor-museo-del-arte-prehistorico_6471/2

FIGURA 6: Mallo, M. (1958). *Estudio para Viajero del Éter*. Lápices de colores sobre papel cuadriculado. 28 x 22 cm. Recuperado de http://josejimenezcuerpoytiempo.blogspot.com/2017/09/maruja-mallo-en-la-galeria-guillermo-de.html

FIGURA 7: Hepworth, B. (1941). *Drawing with colour.* Gouache, pintura al óleo y grafito sobre papel, 21,7 x 39,2 cm. © Bowness. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/hepworth-drawing-for-sculpture-with-colour-forms-with-colour-t07010

FIGURA 8: Delaunay, S. (1913). *Ilustración para el poema de Guillaume Apollinaire, 'Zones'*. Técnica Mixta 32 x 50 cm. © Fonds Delaunay Fundacion Arcontit. Recuperado de https://www.tate.org.uk/context-comment/articles/love-friendship-rivalry-delaunays-circle

FIGURA 9: Kandinsky , V. (1925). *II Thema der V. Symphonie*. Ilustración para el libro de Kandinsky Punkt und linie zu Fläche (1926). Lápiz y tinta sobre papel, 23x37 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century*. (p.2). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

FIGURAS 10- 11: Klee, P. (1961). Ilustraciones del libro *The Thinking Eye,* London: Lund Humpries. Título original Das bildnerische Denken

FIGURA 12: Arp, J. (H.). (1927). *Two Heads*. Oleo y cuerda sobre lienzo. 37x27 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century.* (p. 53). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA

FIGURA 13: Calder, A. (1934). *A Universe*. Tubo de hierro pintado, alambre de acero, motor y madera con cuerda. 102,9x76,2 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century*. (p. 54). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA

FIGURA 14-15: Klee, P. (1961). Ilustraciones del libro *The Thinking Eye.* London: Lund Humpries. Título original *Das bildnerische Denken.*

FIGURA 16: Tanaka. A. (1968). *Round on Sand*. Fotograma de la *performance*. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century.* (p.167). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

FIGURA 17: Twombly, C. (1961). *Delian Ode 10*. Lápiz, ceras, lápices de colores y bolígrafo, 33.6 x 35.2 cm. Recuperado de http://www.cytwombly.org/artworks/drawings

FIGURA 18: Twombly, C. (1967). *Rome*. Lápiz, ceras, tinta y lápices de colores,70 x 100 cm. Recuperado de http://www.cytwombly.org/artworks/drawings

FIGURA 19: Horn, R. (2009). *Or 7*. Pigmento en polvo, grafito, carbón, lápiz de color y barniz sobre papel, 213.4 × 225.4 cm. Recuperado de https://www.artsy.net/show/fondation-beyeler-roni-horn

FIGURA 20: Kläs, E. (2013). *BA/SUN*. Lápices de colores sobre papel, 210 x 150 cm. © Esther Kläs y Peter Blum Gallery. New York. Fotografía de Peter Blum Gallery. Recuperado de https://decordova.org/art/exhibition/drawing-redefined

FIGURA 21: Beckett, S. J. (ca. 1900). *Loie Fuller Dancing*. Impresión en gelatina de plata 10,3x13,3 cm. Recuperado de https://www.metmuseum.org/art/collection/search/287806

FIGURA 22: Kandinsky, V. (1926). Hoja del artículo *Tanzkurven: Zu den Tänzen der Palucca*. (Curvas de danza: las danzas de Palucca). En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century*. (p.154). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

FIGURA 23: Taeuber-Arp, S. (1941). *Lignes géométriques et ondoyantes.* Lápices de colores sobre papel, 22,2x13,9 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 55). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

FIGURA 24-26: Sullivan, F. (1948). *Danse das la beige*. Fotografías de Maurice Perron, 39x39 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 162-163). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

FIGURA 27: Museum of Modern Art of New York (MoMA). (1976). Fotografía de la exposición *Drawing Now: 1955–1975*. January 23–March 9, 1976. Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA. Recuperado de https://www.MoMA.org/calendar/exhibitions/2034

FIGURA 28: Rodchenko, A. (c. 1920). *Sin título*. Lápiz sobre papel de color, 31,1x 21 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 17). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA.

FIGURA 29: Duchamp, M. (1919, réplica 1930). *L.H.O.O.Q (La Mona Lisa)*. Grafito sobre fotograbado sobre tarjeta, 61,5x49,5 cm. En Stout, Katharine (2014). *Contemporary Drawing: from the 1960s to Now* (p.11). Londres: Tate Publishing.

FIGURA 30: Lewitt, S. (1970). *Wall Drawing #47*. Lápiz y barniz, 500 x 1580 cm. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/wall-drawing-47-dibujo-mural-no-47

FIGURA 31: Martin, A. (1960). *Untitled*. Tinta sobre papel, 30.2 x 30.6 cm. © 2018 Estate of Agnes Martin / Artists Rights Society (ARS), New York. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/34006

FIGURA 32: Mohamedi, N. (c.1975). *Sin título*. Tinta y grafito sobre cartulina, 50,8x71,1 cm. Colección Sikander y Hydari. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/nasreen-mohamedi

FIGURA 33: Bochner, M. (1966). *Working Drawings and Other Visible Things on Paper Not Necessarily Meant to be Viewed as Art*. Vista de la exposición. Recuperado de http://www.melbochner.net/exhibitions/working-drawings/

FIGURA 34: Bochner, M. (1966b). *Working Drawings and Other Visible Things on Paper Not Necessarily Meant to be Viewed as Art*. Invitación de la exposición. Recuperado de http://www.melbochner.net/exhibitions/working-drawings/

FIGURA 35: Ana Mendieta (1982). *Rastros Corporales*. Fotograma de la *performance* en el Franklin Furnace, Nueva York. Recuperado de https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/11/the-body-is-present-even-if-in-disguise-tracing-the-trace-in-the-artwork-of-nancy-spero-and-ana-mendieta

FIGURA 36: Eva Hesse (1966). *Hang Up*. Acrílico sobre tela sobre madera, acrílico sobre cordón sobre tubo de acero, 182,9x213,4x198,1 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). On Line Drawing Through the Twentieh Century (p. 170). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA

FIGURA 37: Sandback, F. (1967). *Untitled.* Cordón de rayón elástico pintado y abrazaderas de manga metálica, 175,2x426,7x60,9 cm. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 171). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA

FIGURAS 38-39: Gego (1985). *Drawing without Paper 85/19.* Acero inoxidable y cobre. Recuperado de https://post.at.MoMA.org/content_items/970-gego-s-stream-no-7

FIGURA 40: Anthony McCall (1974/2007). *Five Minute Drawing*. Fotograma de la *performance*, Musée de Rochechouart, 2007. *Performance* original en el Art Meeting Place, 1974. Recuperado de https://www.MoMA.org/interactives/exhibitions/2010/online/ - more

FIGURA 41: McCall, A. (1973/2007). *Line Describing a Cone.* Film, 16mm, proyección, 30'. Dimensiones 300x400 cm. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/mccall-line-describing-a-cone-t12031

FIGURA 42: Young L. M. (1960). *Composition 1960 #10 (to Bob Morris)*. Vista de la *performance*. En Frankel, D. (Ed.). (2011) *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 177). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA

FIGURA 43: Clark, L.(1963-64). *Caminhando*. Imágenes de la *performance*. En Frankel, D. (Ed.). (2011). *On Line Drawing Through the Twentieh Century* (p. 137). Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA

FIGURA 44: Clark, L. (1963-64). *Bicho (320)*. Aluminio, dimensiones variables. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/clark-creature-maquette-320-t13710

FIGURA 45: Pape, L. (1959). *Livro da Criação.* Gouache y témpera sobre cartón. Libro desplegable formado por dieciséis páginas, 30,5 x 30,5 cm. cada pieza. Recu-

perado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/livro-da-criacao-libro-creacion

FIGURA 46: Warhol, A. (1960). *Sin título (Bang)*. Dibujo de tinta sobre papel, 23 x 36 cm. Recuperado de https://wsimag.com/art/11713-bang-andy-warhol-early-pop-drawings-1952-1962 © 2014 The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, Inc. / Artists Rights Society (ARS), New York.

FIGURA 47: Fahlström, O. (1974). *Packing the Hard Potatoes (Chile 1: Last Months of Allende Regime. Words by Plath and Lorca)*. Varilla de hierro, imanes, lámina de metal y vinilo. Acrílico y tinta china. Estructura variable de formas pintadas sujetas a varillas de alambre e imanes. 112 x 211 x 10 cm. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/packing-hard-potatoes-chile-1-last-months-allende-regime-words-plath-and-lorca

FIGURA 48: Fahlström, O. (1955). *Andra kalaset på Edlund.* Tinta china y tinta coloreada sobre papel, 112 x 147.5 cm. Recuperado de http://www.fahlstrom.com/paintings-1950-59

FIGURAS 49-50: Mulas, U. (s. f.). *Sin Título.* Fotografías del estudio de Lucio Fontana. Recuperado de https://theredlist.com/wiki-2-16-601-788-view-portrait-1-profile-mulas-ugo.html

FIGURA 51: Serra, R. (1989). *The United States Courts Are Partial to the Government*, *No Mandatory Patriotism* y *The United States Government Destroys Art*. Recuperado de https://static01.nyt.com/images/2011/04/15/arts/15SERRA-span/JP-SERRA-jumbo.jpg

FIGURA 52: Michaux, H. (1960). *Sin título*. Tinta sobre papel, 74.5 x 107.8 cm. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/33256

FIGURA 53: Smithson, R. (1966). *A Heap of Laguage*. Lápiz sobre papel cuadriculado, 16,5 × 55,9 cm. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/149054

FIGURA 54: Bochner, M. (1970). *Language Is Not Transparent.* Tiza sobre pintura en la pared, 182.9 × 122.6 cm. Recuperado de https://www.artsy.net/artwork/mel-bochner-language-is-not-transparent-4

FIGURA 55: Basquiat, J. M. (1981). *Sin título*. Barra de óleo sobre papael, 101,6 x 152,4 cm. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/34633

FIGURA 56: Rauschemberg, R. (1965). *Sin título [Drawing for the Observer]*. Transfer, acuarela, gouache, y lápiz sobre papel, 35.6 x 50.8 cm. Recuperado de https://www.rauschenbergfoundation.org/art/artwork/untitled-drawing-observer

FIGURA 57: Ruscha, E. (1967). *Self.* Pastel y pólvora sobre papel, 36.8 x 57.2 cm. Recuperado de http://artequalstext.aboutdrawing.org/maddie-phinney-on-ed-ruscha/

FIGURA 58: Morris, R. (1973). *Blind Time XIII.* Grafito sobre papel, 89.2 x 117.2 cm. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/36080

FIGURA 59: Lazkoz, A. (2016). *Parajes incultos.* Técnica mixta sobre papel. © Abigail Lazkoz. Recuperado de https://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/parajes-incultos-abigail-lazkoz-para-conexiones-12/#prettyPhoto

FIGURA 60: Kam Kngwarray, E. (Utopía Group) (1990). *Ankerr (Emu)*. Recuperado de https://www.MoMA.org/interactives/exhibitions/2010/online/ - more

FIGURA 61: Mujeres Creando (s.f.). *Somos indias, putas y lesbianas juntas, revueltas y hermanadas*. Graffiti. Recuperado de http://www.mujerescreando.org/pag_menu/enlacalle/grafitis.html

FIGURA 62: Cidrás, S. (2014). *Sín título*. Lapiz sobre papel. Fotografía del autor.

FIGURA 63: Cidrás, S. (2019). *Bestas.* Gres Pigmentado y esmalte 52 x 40 x 52 cm. c. u. Fotografía del autor.

FIGURAS 64-65: Cidrás, S.(2018). *Sin título.* Rotulador y lápiz sobre papel,13 x 19 cm. Fotografías del autor.

FIGURA 66: Shirgley, D. (2004). *Sin título*. Tinta sobre papel, 55x41 cm. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/shrigley-untitled-t12358

FIGURA 67: Shirgley, D. (2003). *Sin título*. Grafito sobre papel, 29x21 cm. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/shrigley-untitled-t12360

FIGURA 68: Shirgley, D. (2003). *Sin título.* Pintura sobre papel, 29x21 cm. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/shrigley-untitled-t12367

FIGURA 69: Shirgley, D. (2003). *Sin título*. Tinta sobre papel, 29x21 cm. Recuperado de https://www.tate.org.uk/art/artworks/shrigley-untitled-t12363

FIGURAS 70-71: Cidrás, S. (2005). *Consumiendo Juventud*. Fotogramas vídeo, 4'. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10*'. 8 (p. 31-32). Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

FIGURA 72-79: Bryce, F. (2002). *South of Border.* Tinta sobre papel, 41,9x29,8 cm. c. u. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/95635?artist_id=26155&locale=es&page=1&sov_referrer=artist

FIGURAS 80-82: Cidrás, S. (2008). *24 horas 10 minutos.* Vista instalación. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10'.* (p. 70-71, 80-81, 124-125). Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

FIGURA 83: Pettibon, R. (2013).*To wit.* Vista de la exposición. Galería David Zwirner, Nueva York. Recuperado de https://worleygig.com/2013/09/30/raymond-pettibons-to-wit-at-david-zwirner/

FIGURA 84: Cidrás, S. (2008). *Sin título. Collage* de proceso previo a los dibujos. Fotografía del autor.

FIGURA 85: Cidrás, S. (2008). *Esgazados*. Tinta permanente, plexiglás, 286 x 186 cm. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10'*. (98-99). Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

FIGURA 86: Cidrás, S. (2008). *Mowgli contemporáneo*. Tinta permanente, plexiglás 286 x 186 cm. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10'*. (101-102). Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

FIGURA 87: Cidrás, S. (2008). *24 horas 10 minutos*. Vista instalación. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10'.* (84-85). Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

F**IGURA 88:** Cidrás, S. (2013). *Yo vengo de las ruinas.* Tinta pigmentada sobre papel, 350 x 300cm. Fotografía del autor.

FIGURA 89: Cidrás, S. (2013). *Plasticite*. Grafito, cera pigmentada sobre papel, 250 x 175 cm. Fotografía del autor.

FIGURA 90: Cidrás, S. (2013). *Pooow.* Latón, laca, aluminio, pepino, 300x200x50 cm. Fotografía del autor.

FIGURAS 91-92: Cidrás, S. (2017). *Sin título.* Vista de la instalación, MARCO. Fotografía del autor.

FIGURAS 93-95: Vieites, A, (2008). *Serie New Feminism*. Serigrafías con tinta negra y dorada. 55x35 cm. c. u. Recuperado de https://infomag.es/2018/06/29/azucena-vieites-serie-new-feminism/

FIGURAS 96-103: Cidrás, S. (2008). *24 horas 10 minutos.* Plantillas de acetato y estampado acrílico mate. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10'.* Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

FIGURAS 104: Cidrás, S. (2008). *24 horas 10 minutos.* Fotograma vídeo. En MUSAC (2008). *Salvador Cidrás: 24h 10'*. (p.89). Catálogo de la exposición. Barcelona: Actar.

FIGURAS 105: Nordström, J. (2003). *Back at Work*. Lápiz sobre papel, 56,2x43,8 cm. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/96833

FIGURAS 106: Nordström, J. (2003). *Who wrote that.* Papel de color cortado y pegado, papel pintado cortado y pegado, y papel cortado y pegado con tinta, acuarela, lápiz, lápiz de color y bolígrafo sobre papel, 100x145 cm. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/96834?locale=es&page=1&with_images=true

FIGURA 107: Eyck, van A. (1961). *The medicine of reciprocity tentatively illustrated.* Forum, Abril-Mayo. Recuperado de https://medium.com/pensar-la-arquitectura/la-medicina-de-la-reciprocidad-1383c89cba4d

FIGURA 108: *Pizarrines utilizados en el dibujo pestalozziano*. (s.f.). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p. 49). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 109: Goldsmith E. M. & Co (c.1830). *The polygraph*. Juego, 13x13 cm. Filadelfia: Londres: Colección Juan Bordes. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.), *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*, (p. 42). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 110: Ruyssen, N. J. (1803). *Manuscrito del método Collection of Principles*. Londres: Published as the Act Directs. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*, (p. 212). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 111: Truchet, J. S. (c.1900). *Módulos para visualizar las teorías de combinatoria y permutaciones*. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*, (p. 47). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 112: *Tangram en caja Tangerine* y manual *The best puzzle ever invented*. (c.1890). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.158). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 113: Montessori, M. (1934). *Psico-geometría*. En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p.167). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 114: Andël, A. (1876). *Grundsätze der Perspectivischen und Beleuchtungs–Erscheinungen zum Gebrauche für das Zeichnen nach dem Modelle*. En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p.137). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 115: Leibrock, A., Schmidt, M. (1905). *Das freie Zeichnen in der Volksschule*. En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p.185). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 116: Pizzo, A. (1853). *Studi di prospettiva. Solidi principali e loro modificazioni*. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.). (2017). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño,* (p. 51). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 117: *The Sectional Checkboard Puzzle.* (c.1890). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.185). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 118: *Grandall's Builidng Blocks for Children* (1867). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.147). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 119: *Album di disegni di tessuti di lana per le estai 1882-86 dal Lanificio Rossi*. (1882-1886). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p.125). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 120: Chevreul, E. (1839). *De la loi du contraste simultané des couleurs*. En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p.177). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 121: Mathieu, R. (c.1900). *Cuaderno con modelos para las ocupaciones del programa de Froebel*. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño,* (p. 88). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 122: Froebel. F. (s.f.). *Don número 1: el color.* Recuperado de https://www.kickstarter.com/projects/froebel/history-of-froebel-kindergarten-documentary-film?lang=es

FIGURA 123: Froebel. F. (c.1890). *Don número 2: esfera, cilindro y cubo*. Recuperado de https://www.MoMA.org/artists/38842

FIGURA 124: Froebel. F. (s.f.). *Don número 5: caja de arquitectura número 3.* Recuperado de https://froebel-museum.de/pages/en/friedrich-froebel/froebel92s-theory.php

FIGURA 125: *Álbum froebeliano con modelos para la ocupación nº 2*. (s.f.). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.96). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 126: *Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 4.* (s.f.). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*, (p.101). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 127: *Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 5.* (s.f.). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.102). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 128: Kachline, F. E. (c. 1890). *Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 7: el plegado*. Recuperado de https://www.MoMA.org/collection/works/145087

FIGURA 129: *Album froebeliano con modelos para la ocupación nº 6.* (s.f.). En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.105). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 130: *Modelos y material para la ocupación nº 9.* (s.f.). En Bordes, J. (2007). La infancia de las vanguardias, (p.110). Madrid: Ediciones Cátedra

FIGURA 131: *Mecanismos para demostraciones de experimentos lumínicos y de color. Estados Unidos.* (c.1870). Medidas variables. Colección Juan Bordes. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.). (2017). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*, (p. 51). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 132: *Diapositivas de muestras microscópicas para proyecciones didácticas con la linterna mágica.* (c. 1860-90). 8x8 cm. c.u. Colección Juan Bordes. En Fontán del Junco, Bordes, J. y Capa, A. (Eds.). (2017). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño,* (p. 99). Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Juan March.

FIGURA 133: Goold, J. (s.f.). *Dibujos originales realizados con el harmonograph*. En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.204). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 134: Savory, H. S. (1873). *Geometric Turning.* En Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias,* (p.211). Madrid: Ediciones Cátedra.

FIGURA 135: Cizek, F. (c.1930). *Jugendkunstklassen.* © Museo de Viena. Recuperado de https://www.wienmuseum.at/de/presse/presseinformationen-ausstellungen/detail/das-rote-wien-1919-1934.html

FIGURA 136: *Materiales didácticos diseñados por María Montessori y manufacturados por Baroni e Marangon, Gonzarga, Italia.* (c.1920). Madera, dimensiones variables. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000,* (p. 35). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 137: Balogh, R. (1910). *Niñas tejiendo.* Museo de Gödöllő. Hungría. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, (p. 52). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 138: Vaszary, J. (1905). *La feria. Puesto de pan de jengibre.* Tapiz tejido por niños en el Taller de tejido de Gödöllő, 101x165 cm. Museo de la ciudad de Gödöllő. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, (p. 52). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 139: Dalisi, R. (1971-1975). *Estructuras espaciales. Laboratorios de la calle en el barrio de Traiano, Nápoles*. En Picchi, F. (2017). Ricardo Dalisi. Design e Partecipazione. *Giro Giro Tondo Design for Children*. Catálogo de la exposición de la Trienale Design Museum, Milán (p. 256). Verona: Electa

FIGURA 140: Dalisi, R. (1971-1975). *Bordado realizado por madres y abuelas del barrio de Traiano sobre los dibujos de niños y niñas*. En Picchi, F. (2017). Ricardo Dalisi. Design e Partecipazione. *Giro Giro Tondo Design for Children*. Catálogo de la exposición de la Trienale Design Museum, Milán (p. 256). Verona: Electa

FIGURA 141: Dalisi, R. (1999). *Uccellino nero e rosa. Diseño ultrapoverissimo*. En Picchi, F. (2017). Ricardo Dalisi. Design e Partecipazione. *Giro Giro Tondo Design for Children.* Catálogo de la exposición de la Trienale Design Museum, Milán (p. 260). Verona: Electa

FIGURA 142: Sutnar, L. (1940-43). *Build the Town.* Bloques de construcción. Madera pintada, treinta piezas de distintas dimensiones. MoMA, Nueva York. Regalo de Ctislav Sutnar y Radoslva Sutnar. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000,* (p. 87). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 143: Rietveld, G. (1919). *Silla alta*. Madera y cuero. Museo de Diseño, Munich. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, (p. 71). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 144: Torres-García, J. (1927-28). *Pájaros*. Madera pintada. Daniela Chappard Foundation, En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). C*entury of the Child: Growing by Design 1900-2000,* (p. 85). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 145: Podhajská, M. (1930). *Serie de personificación de fechorías infantiles*. Madera pintada. Museo de Artes Decorativas, Praga. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*, (p. 87). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURA 146: *Century of the Child: Growing by Design.* (2012). Vista de la exposición. MoMA, Nueva York. Recuperado de https://www.MoMA.org/calendar/exhibitions/1222?locale=es&installation_image_index=35

FIGURA 147: Sunami, S. (s.f.). *Children's Holiday Carnival.* MoMA, 10 de Diciembre de 1956 - 13 Enero 1957. Archivos del MoMA, Nueva York. Archivo fotográfico. En Hall, E. y Hruska, L. (Eds.). (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000,* (p. 181). Nueva York: The Museum of Modern Art.

FIGURAS 148-149: *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle* (1968). Vista de la exposición en el Moderna Museet de Estocolmo. En Bang Larsen, L. (2010) *Palle Nielsen. El model. Un model per a una societat cualitativa.* (p. 2 y 3). Barcelona: MACBA.

FIGURA 150: Munari, B. (1977). *Taller táctil*. En *The Tactile Workshops*. (p. 32). Mantua: Maurizio Corraini.

FIGURAS 151-154 : Cidrás, S.(2016-2019). Fotografías de los talleres de dibujo realizados con el alumnado de magisterio y niños y niñas de infantil.

FIGURA 155: Ontario Ministry of Education (2009). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8, The Arts,* (p. 20). Recuperado de http://www.edu.gov.on.ca

FIGURAS 156-204: Cidrás, S.(2016-2019). Fotografías de los talleres de dibujo realizados con el alumnado de magisterio y niños y niñas de infantil.

FIGURA 205: Fernández Prada, E. (2016). *Velo*. [Fotogramas vídeo]. Acrílico sobre papel. Recuperado de https://mambogallery.com/velo-elena-fernandez-prada/

FIGURAS 206-366: Cidrás, S.(2016-2019). Fotografías de los talleres de dibujo realizados con el alumnado de magisterio y niños y niñas de infantil.