

Maestros crea(c)tivos: por una pedagogía de las artes plásticas en los Grados de Maestro

*Crea(c)tive teachers: for an Arts & Crafts
pedagogy in the Teaching Degree*

SILVIA BURSET* & EMMA BOSCH**

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2016 e aprovado a 21 de maio 2016.

*España, profesora. Licenciada en Bellas Artes (especialidad Diseño Gráfico) y Doctora en Comunicación, Arte y Educación por la Universidad de Barcelona (UB).

AFILIAÇÃO: Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació. Campus Mundet. Passeig Vall d'Hebron 171, Edifici Llevant. Despatx 110, 08035 Barcelona, España. E-mail: sburset@ub.edu

**España, diseñadora gráfica, autora y docente. Licenciada en Bellas Artes / Diseño Gráfico y Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona (UB).

AFILIAÇÃO: Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació. Campus Mundet. Passeig Vall d'Hebron 171, Edifici Llevant. Despatx 110, 08035 Barcelona, España. E-mail: emmabosch@ub.edu

Resumen: El presente trabajo muestra algunas propuestas didácticas desarrolladas en las asignaturas de Educación Visual y Plástica de los Grados de Maestro de la Universidad de Barcelona. Se enfatiza en el proceso de creación que se erige como un espacio de reflexión que va más allá de las cuestiones formales o técnicas. La finalidad es que el futuro maestro relacione la teoría y la práctica desde la propia experiencia. **Palabras clave:** futuros maestros / educación visual y plástica / proceso / creatividad / reflexión.

Abstract: *In this work is shown some educational proposals developed in the Arts & Crafts course for teachers at the University of Barcelona. It is emphasized the creative process which is erected as an area of reflection that goes beyond the formal questions or techniques. The purpose is that the future teacher relates the theory with the practice from its own experience.*

Keywords: *future teachers / arts & crafts / proces / creativity / reflection.*

Introducción

Las actividades que desempeña un maestro en el ámbito de las artes plásticas pueden ser comparables a las del artista y otros creadores como diseñadores, arquitectos, ilustradores y demás profesiones afines, con la particularidad de que la función del maestro no es obtener resultados materiales, sino regular los procesos de aprendizaje de sus alumnos. No obstante, en esencia, en todos los casos pueden actuar como agentes de actos comunicativos en los que el emisor (artista, diseñador, maestro) se dirige al receptor (espectador, usuario, alumno) con una intención expresiva, informativa, persuasiva, etc. Todos comparten procesos y actitudes que podrían concretarse en hacer y rehacer, probar y experimentar, arriesgarse, saber incorporar el azar, reflexionar, analizar y valorar para mejorar. El maestro, además, actúa con la finalidad de que sus estudiantes desarrollen los objetivos marcados a través de la resolución de problemas desde una actitud reflexiva, distanciándose tanto de la libre expresión como de la imitación de modelos de referencia.

En esta dinámica de «aprender para enseñar» se condensan dos cuestiones que el futuro maestro debe desarrollar: «qué» aprender y «cómo» enseñar. Ambos tienen relación con los objetivos, contenidos, recursos, técnicas, materiales y metodologías. Y en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las artes plásticas también es preciso considerar que:

- El lenguaje visual tiene recursos propios que van más allá de la representación figurativa y mimética para representar la realidad.
- La Educación Visual y Plástica no solo es un espacio de liberación de emociones, sino también es una vía hacia el conocimiento a través del placer del descubrimiento.
- Tan importantes son las cuestiones formales como las que acontecen en el proceso de trabajo, pues ahí radica el aprendizaje.

Desde este paradigma, en las asignaturas de Didáctica de la Educación Visual y Plástica para futuros maestros creamos situaciones de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de formar educadores curiosos y reflexivos que, desde la propia experiencia, sean a su vez transmisores de este espíritu crea(c)tivo en los niños, en muchos casos a través del juego.

En este trabajo presentamos algunos ejemplos en los que el fomento de la reflexión y la evaluación impregnarán el proceso creativo centrando la atención en el sujeto y no solo en el objeto.

1. Entre la teoría y la práctica: algunas propuestas didácticas para desarrollar la creatividad en los futuros maestros

Uno de los retos en la didáctica de las Artes Plásticas en los Grados de Maestro es que los estudiantes comprendan que el área es un camino hacia el conocimiento, éste entendido desde una perspectiva híbrida, interdisciplinar y transdisciplinar. Los futuros maestros necesitan aprender estrategias, recursos y técnicas propios del ámbito de las Artes Plásticas para desarrollar las competencias propias del área, pero también las transversales y generales.

Desde esta perspectiva es importante diseñar propuestas que potencien la creatividad en los estudiantes no solo para obtener artefactos plásticos interesantes sino también para activar procesos que les ayuden a proyectar situaciones de enseñanza-aprendizaje cuando ya estén ejerciendo su profesión. Desde esta perspectiva podemos decir que las propuestas son el eje vertebrador tanto de los contenidos de cariz teórico como práctico que se retroalimentan a partir de los procesos de reflexión en el trayecto de cada proyecto.

A continuación, explicamos dos propuestas que se orientan a lo anteriormente expuesto y que se presentan al estudiante como retos para abordar, éstas son: «Girar la mirada» y «Mis zapatos me identifican».

2. «Girar la mirada»: Desde la síntesis y la antítesis

La propuesta «Girar la mirada» nació de la exposición *Grandes Maestros de la Pintura Europea, del Greco a Cézanne*, en el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC) de Barcelona, y se estructuró en tres actividades. La primera se inició con la sorpresa que los estudiantes tuvieron al ver colgada en una pared del aula-taller toda una serie de reproducciones de retratos de la citada exposición además de las miradas ampliadas y recortadas de los personajes de esos retratos a partir de tres registros: en monocromo, en un canal de color RGB y en su forma natural. Después de contextualizar y explicar la procedencia de esos retratos se invitó a los futuros maestros a relacionar los tres tipos de miradas con un personaje. En esos momentos nace el silencio y es cuando el sujeto empieza a buscar estrategias para adivinar las relaciones entre tal personaje y la mirada correspondiente. Después, una vez todos ya finalizaron la actividad se desvelaron los resultados y en este proceso también se intercambiaron opiniones. Entre todos llegamos a la conclusión de que observamos, analizamos e interpretamos las imágenes percatándonos de los pequeños detalles y sutilezas desde un improvisado método a partir del planteamiento de un problema. Esto significa que cada uno de nosotros adaptamos los recursos que ya tenemos y en este camino aprendemos otros que en el futuro también transferiremos. En

el juego de adivinar los estudiantes activaron la percepción y memoria visual y también se familiarizaron con los personajes incluso identificándoles con un apodo o signo característico: la guapa, el niño triste, el guitarrista zurdo, la señora afable, el chico amanerado, etc. A partir de ese momento los estudiantes fueron conscientes de que no asociaron solo la imagen de los ojos de un personaje con la del retrato, sino que también asociaron miradas... Cada personaje tenía una mirada que expresaba características relacionadas con su estado de ánimo o personalidad y éste fue el momento para iniciar la segunda actividad.

La segunda actividad se presentó a partir del concepto de comunicación no verbal a través de la imagen y se planteó la pregunta *¿Cómo nos hablan las imágenes?* Siguiendo con los personajes de los retratos se distribuyó una imagen de cada personaje para cada grupo formado por cuatro personas y la consigna fue escribir un listado de adjetivos que pudieran asociarse a ese personaje. En este proceso los integrantes de cada grupo comentaron el porqué de sus coincidencias y también de sus discrepancias, y al final se hizo un debate general y se reflexionó sobre la importancia de los procesos vividos y de cómo estos generan esquemas mentales según nuestras convicciones, valores, experiencias e historia de vida en la comunicación de las imágenes.

Estas dos actividades se desarrollan en una sesión de dos horas en las que se erigen como palabras clave la observación, el análisis, la interpretación, la asociación, el juego, la memoria, la denotación, la connotación, la intertextualidad de lenguajes y otras formas de comunicación. Todo ello para evidenciar que los procesos de interpretación de lo visible se implican en las fronteras ambiguas de lo visible e invisible, de lo que se puede ver y de lo que no y así pasar al amplio campo de la experiencia, las evocaciones y los juegos metafóricos (Buxó, 1999).

La tercera actividad y última de la propuesta «Girar la mirada» se inició con el reparto aleatorio a cada estudiante de las miradas correspondientes de un personaje. Éste fue el inicio de la creación de un nuevo retrato con la condición de que debía ser la antítesis del «personaje real». Anteriormente habíamos hecho un listado de adjetivos que se podían asociar a cada personaje, ahora era cuestión de pensar en los antónimos y explorar posibilidades formales para expresar y comunicar cada propósito. Para iniciar el proceso de creación se debía situar la mirada girada 180 grados así también nos distanciábamos del referente visual y jugábamos con la metáfora de «girar» el sentido expresivo (Figura 1, Figura 2 y Figura 3).

El soporte para trabajar fue papel A2 y los materiales ténpera negra. La mirada utilizada fue la de monocromo y eso significó trabajar la síntesis de las formas expresivas a la hora de proyectar e imaginar en la composición plástica.

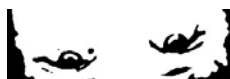


Figura 1 · Retrato de Lady Mary Cunningham de Sir Thomas Lawrence (1824).

Figura 2 · Recorte de la mirada del retrato de Lady Mary Cunningham de Sir Thomas Lawrence. (1824)

Figura 3 · Mirada en monocromo de la Figura 2.

En este momento se insistió en cómo las estrategias y cuestiones formales son determinantes en la función comunicativa, tratándose los conceptos de peso visual, ritmo, armonía, equilibrio, proporción, textura, forma, figura, simetría y asimetría, secuencia de planos, densidad, etc. La restricción de trabajar en blanco y negro y a partir de una imagen no muy definida fue determinante para que los estudiantes no se limitaran a representar figurativamente modelos estereotipados que ya proceden de su imaginario (Figura 4 y Figura 5).

Howard Gardner nos recuerda que los individuos que quieren participar de una manera significativa en la percepción artística tienen que aprender a decodificar los diversos vehículos simbólicos presentes en la cultura y dice también que los individuos que quieren participar en la creación artística han de aprender de qué modo manipular las diferentes formas de su cultura (Gardner, 2005). En este sentido, a partir de la propuesta «Girar la mirada» los futuros maestros relacionaron cuestiones teóricas con los procesos propios de creación a través de la exploración de símbolos tanto de cariz formal como conceptual.

3. «Mis zapatos me identifican»: Entre la evaluación y la calificación

La actividad se inicia a partir del debate que se origina en el aula después de que los futuros maestros leyeran el artículo «¿Plástica o manualidades? Educar a través de la expresión artística» de Civit y Colell (2005). Durante la sesión se evidencia que la mayoría de los estudiantes identifican la Educación Visual y Plástica con la Libre Expresión. Después de esta primera evaluación inicial la docente propuso un trabajo fotográfico a los estudiantes cuya única consigna era el título «Mis zapatos me identifican.»

El día de la entrega se desarrolló un debate en el que la docente explicó a los futuros maestros el sentido de la actividad que era presentar la orientación y el sentido de la asignatura (Figura 6). La pregunta que abrió el debate fue si sabían qué se les evaluaría y ese planteamiento creó desconcierto porque, precisamente, la lectura previa a la actividad en la que se cuestionaba la Libre Expresión en la educación de las artes no fue suficiente para despojarse de las expectativas que se enquistaban en la asignatura.

La evaluación tiene una relación directa con los objetivos, contenidos y competencias a desarrollar. Si no se especifican los criterios de evaluación y no se dan ciertas restricciones que encaminen a procesos reflexivos difícilmente se pueden explorar nuevas formas de creación porque el estudiante siempre se dejará llevar por la inercia de lo que ya conoce y repetirá propuestas que ya le funcionan pero que no le conducen al aprendizaje de algo nuevo y diferente. En principio un trabajo libre no nos reta a aprender:

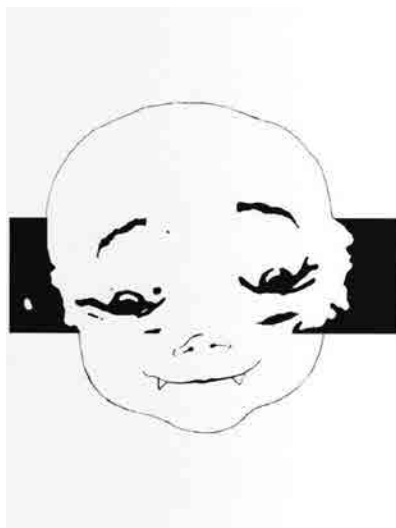


Figura 4 · Creación de un estudiante.

Figura 5 · Proceso de creación en el aula-taller.

Figura 6 · Debate de los estudiantes después de entregar la actividad.

Los diseñadores, claro está, saben mucho de restricciones. También lo saben los arquitectos. En ambos casos se imponen limitaciones a la creación, debidas a causas presupuestarias, por cuestiones de coste, por el perfil del terreno sobre el que se elevará la construcción, por las regulaciones municipales, y por toda una serie de consideraciones que condicionan el trabajo de diseñadores y arquitectos. Estas restricciones ayudan a estructurar su actividad, suponen un reto. Los estudiantes cuya tarea es crear una superficie visual vibrante sobre una hoja de papel estática usando tres colores que, a su vez, deben expresar un cierto estado de ánimo o condición, se encuentran frente a restricciones impuestas que les obligan a movilizar su ingenio y su sensibilidad, así como su destreza técnica. (Eisner, 2002:49).

Por lo tanto nos preguntamos ¿Cómo podemos evaluar un trabajo libre? ¿Qué orientaciones tiene el estudiante para saber qué calificación obtendrá? El estudiante no tendrá otro remedio que dejarse guiar por la intuición y adivinar el gusto o lo que pretende la profesora. Tales pretensiones podrían esconderse bajo los parámetros de si el artefacto está elaborado, si la presentación está cuidada, si se aprecian muchas horas de dedicación, si se percibe un esfuerzo de conceptualización y reflexión, si... No obstante, ninguna de esas premisas fueron el punto de partida y en consecuencia cada estudiante adoptó la dinámica que mejor le parecía según lo que ya sabía e imaginaba que la profesora recibiría positivamente.

Por lo tanto, está claro que apostamos por una evaluación formativa dirigida a promover el autorreflexión y el control del propio aprendizaje para valorar tanto los logros como los errores, desde una actitud crítica y constructiva. Al tiempo, el profesor o maestro debe adecuar su práctica docente al contexto y a cada alumno, para ello, insistimos, es imprescindible que el estudiante sepa qué tiene que explorar y qué sentido adopta su objeto de estudio.

No obstante, no debe confundirse la definición de los objetivos, contenidos y metodología con delimitar situaciones de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva lineal y unidireccional en la que el estudiante «hace» después de una consigna y explicación. En educación artística, si decimos qué hacer y cómo hacerlo caeremos en el craso error de obtener resultados estereotipados y vacíos de contenido. Desde esta perspectiva el docente debe desarrollar estrategias que activen en los estudiantes el pensamiento creativo y reflexivo. En el caso de la actividad que nos ocupa, «Mis zapatos me identifican», la docente no calificó numéricamente el resultado pero sí evaluó formativamente el proceso. Los futuros maestros también se autoevaluaron porque poco a poco se fue desvelando la finalidad última de la actividad que en definitiva era asentar las bases epistemológicas de la asignatura ya que:

- Se pudieron ver diferentes soluciones gráfico-plásticas ante un mismo problema. Soluciones variadas en cuanto al tono (intimista, lúdico...); al planteamiento (conceptual, simbólico...); al nivel de implicación; al formato de presentación (álbum, juegos, animaciones...); al uso de materiales...
- Se intercambiaron opiniones respecto a la recepción de la propuesta y también se comprobó que las producciones gráfico-plásticas se interpretan según el propio bagaje.
- Se evidenció que en los trabajos gráfico-plásticos la forma y el contenido son indisolubles. Aspectos como la medida, la forma, la composición, el material, etc. forman parte del mensaje y también comunican.
- Se demostró que a veces «menos es más», no se precisa decoración superflua motivada por el miedo a los espacios en blanco, que por otra parte, no olvidemos que también comunican (Figura 7, Figura 8, Figura 9).

De lo expuesto deducimos que la evaluación también integra en su proceso grandes dosis de creatividad, tanto por parte del docente como del discente. Y estaremos de acuerdo en afirmar que para ser creativo es necesario entusiasmarse con lo que uno hace o piensa. Así, relacionando los conceptos de creatividad y entusiasmo llegaremos a la conclusión de que es preciso que el maestro o profesor diseñe situaciones propicias para incentivar en el alumnado ese esfuerzo y empeño, imprescindibles en la adquisición y desarrollo de cualquier competencia.

Conclusión

A modo de conclusión, diremos que, en general, las expectativas de los futuros maestros al iniciar la asignatura de Educación Visual y Plástica se centran en relacionarla con todo el universo de lo decorativo y lo estético en un proceso lúdico en el que se potencia la habilidad manual y el conocimiento de técnicas. Ante esta situación nuestro objetivo principal como docentes es el de fomentar en los estudiantes la idea de que en los procesos de creación cualquier proceso artístico-plástico debe asociarse también a procesos cognitivos en los que se conecta con dos cuestiones fundamentales. La primera cuestión se centra en el «cómo», en la manera de educar una actitud, las artes plásticas no son manualidades puesto que la representación plástica debe estar motivada por un proceso de reflexión en el que el acto creativo no se cierra en una única solución preconcebida sino que se genera en una espiral continua de ideas; es indispensable partir de este paradigma. Y la segunda cuestión está relacionada directamente con la anterior ya que es una consecuencia directa y se basa en el «porqué», en el sentido que adquieren las propuestas y experiencias desarrolladas en el

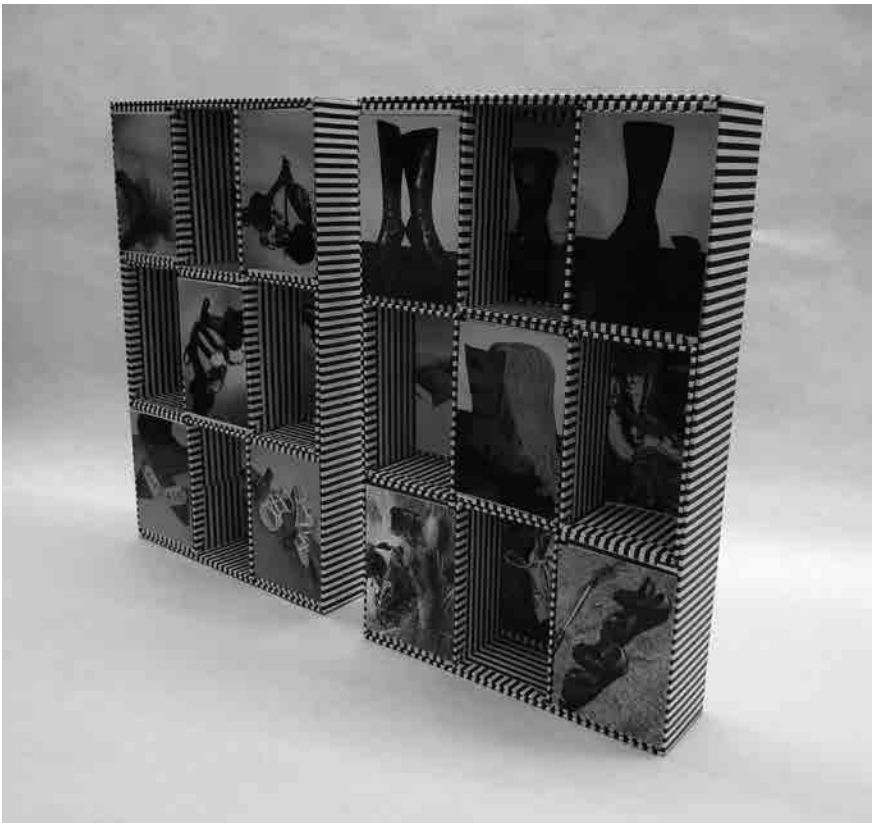


Figura 7 · Creación de un estudiante.

Figura 8 · Creación de un estudiante.

Figura 9 · Creación de un estudiante.

proceso de creación. Las propuestas que hemos presentado en el contexto de los Grados de Maestro ayudan a desarrollar ambas cuestiones.

La creatividad nos sugiere originalidad, transformación, novedad, progreso, actitudes orientadas hacia el descubrimiento... En definitiva, la creatividad es la capacidad que el sujeto tiene para organizar mentalmente la realidad y reestructurarla en formas diferentes inventando mundos alternativos. En este sentido, cabe decir que para desarrollarla es preciso mantener una actitud comprometida y activa que da a lugar a la crea(c)tividad desde la motivación intrínseca, puesto que en los procesos de creación también se deben superar estados de desánimo y frustración, aunque es en ese camino cuando surge el aprendizaje. El pensamiento crea(c)tivo es un proceso en el que el sujeto decide el final de la investigación y en el proceso de construcción de la idea observa, recoge datos, prueba y se angustia porque no encuentra lo que busca y al final se relaja y alcanza un estado de felicidad porque incluso ha llegado más allá de «lo que pretendía».

Referències

- Buxó, M. J. (1999) *De la investigación audiovisual*. Barcelona: Proyecto A. ISBN: 84-922438-1-3.
- Civit, L.; Collell, S. (2005) "¿Plástica o manualidades? Educar a través de la expresión plástica." *Revista Aula de Innovación Educativa*, ISSN: 2014-4725, N138, 45-9.
- Eisner, E. W. (2002) "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales." *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. ISSN: 1695-9477. Anejo I, 47-55.
- Gardner, H. (2005) *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós. ISBN: 84-493-1810-6.