

# APRENDER LA PRÁCTICA ARTÍSTICA: APROXIMACIONES A UNA METODOLOGÍA

José Vicente Martín Martínez\* e Inocencio Galindo Mateo\*\*  
jv.martin@umh.es                      igoalindo@upv.es

## RESUMEN

La creatividad, convertida, como paradigma del arte moderno, en una referencia en sí misma, plantea un serio reto a la pervivencia de un modelo de educación artística que considere la necesidad de objetivos y metodologías específicos y evaluables. Partiendo de la consideración del arte como acuerdo entre intención y ejecución, se define el proceso creativo propio del arte moderno como inductivo, basado en una dinámica de generación de distintos resultados y selección de las opciones más eficaces a partir de criterios basados en una aplicación productiva de la teoría y un control de los medios técnicos. A partir de estas bases se propone una metodología docente que reproduce y dirige este proceso permitiendo en el alumno la formación de criterios de autocorrección y adiestrándolo en una dinámica experimental que funcionaliza la creatividad poniéndola al servicio de la materialización de las intenciones artísticas.

**PALABRAS CLAVE:** metodología docente, teoría del arte, creatividad artística, enseñanza artística.

## ABSTRACT

Creativity, which has become a paradigm of modern art as a reference in itself, presents a serious challenge to the survival of an artistic education model that considers the need for specific and appraisable objectives and methodologies. Starting out from the consideration of art as an agreement between intention and execution, the creative process of modern art is defined as inductive and based on the generation of different results and selection of more effective options according to a productive application of the theory and control of technical resources. From these bases, an educational methodology is suggested which reproduces and manages this process allowing the students to learn self-correcting criteria, training them in an experimentation that functionalises creativity, placing it at the service of the materialisation of artistic intentions.

**KEY WORDS:** educational methodology, art theory, artistic creativity, artistic learning.



## 1. LA CREATIVIDAD COMO PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE MODERNO

Si la aspiración del arte a ser una disciplina autónoma en los orígenes de la época moderna marca el currículum de las academias renacentistas y manieristas mediante la introducción de contenidos teóricos y de una organización rigurosa de las enseñanzas, los anhelos del arte moderno, en sus inicios, de la mano de los movimientos romántico y realista, y su posterior exitoso desarrollo a lo largo del siglo XX, van a introducir la idea de la creatividad como vector principal en la enseñanza del arte.

Dentro de esa modernidad, el segmento histórico: romanticismo-realismo y, más tarde, el de las vanguardias se caracterizarán, entre otras cosas, por oponerse a las academias decimonónicas al entenderlas como instrumento de pervivencia de las convenciones, es decir, se opondrán al arte entendido como imitación y producción de patrones y postularán un concepto identificado con la idea de creación, donde prima la expresión del artista. ¿Es posible que en éste, nuevo contexto, pueda pervivir la enseñanza del arte como un cuerpo articulado, organizado, ajeno a enfoques subjetivos, en el sentido más caprichoso del término? En cualquier caso, no parece ser voluntad del arte moderno, en su triunfo como modelo cultural, renunciar a influir también en las instituciones docentes. Se produce pues lo que podría entenderse como una paradoja: al pretender enseñar un modelo de arte en el que prima la creatividad —lo novedoso, lo original—, los parámetros de referencia, de evaluación, desaparecerían. ¿Qué enseñar entonces? Y sobre todo ¿cómo evaluar lo aprendido?

En este sentido, uno de los modelos por excelencia de la academia moderna, la Bauhaus, se ha utilizado como justificación legitimadora para una enseñanza del arte basada en la hipertrofia de lo actitudinal y lo relativo, que entiende la creatividad como un objetivo en sí mismo. Interpretación debida, a nuestro juicio, a una lectura sesgada del proyecto pedagógico que supone la escuela alemana ejemplificada en la metáfora —de gran difusión— del «profesor como jardinero» que no actúa directamente sobre el alumno, que sólo está atento a su crecimiento, podando aquí, regando allá, pero no alterando el *desarrollo* del pupilo: un observador privilegiado que no interviene por no corromper la natural tendencia del alumno. Al contrario, pensamos que es precisamente en el seno de la Bauhaus donde se pone en evidencia la necesidad de un aparato teórico de análisis acorde con las nuevas ideas y procedimientos artísticos, que tendrá como fruto una teoría de la forma y del color propia y pionera. También el intento de combinar de modo dialéctico las estrategias creativas de la vanguardia y una sólida formación técnica y procedimental<sup>1</sup>.

\* Profesor de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Miguel Hernández.

\*\* Profesor titular de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Politécnica de Valencia.

<sup>1</sup> Para un desarrollo del modelo de enseñanza de la Bauhaus ver WICK, R., *Pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.

Quizás el modelo de artista que propone la propia vanguardia permite estas dos lecturas y precisamente en el terreno de la educación artística sea donde se muestre la contradicción con mayor evidencia.

Podemos observarla, como decíamos, en dos momentos históricos claves. El primero, lo encontramos en los orígenes del arte moderno con el concepto de genio romántico —por definición, innato—, que no puede domeñarse a ningún sistema de convenciones como el que supone el de la educación. Es el triunfo de la naturaleza frente a la cultura. Sin embargo la imagen del genio también se puede entender, no en sentido positivo, sino negativo, es decir, como el fracaso de la burguesía decimonónica en su lucha por acceder a los centros de poder. Como señala Arnold Hauser<sup>2</sup>, la figura del genio representa el retiro de los artistas desde el terreno de la acción, de la intervención pragmática, al del ensimismamiento, en el que pueden comportarse como la aristocracia con la que compiten en el mundo real. El genio es la imagen de un fracaso, o mejor, una estrategia para conseguir triunfos futuros, no ya como élite social, sino cultural.

Esta misma situación se repite en la vanguardia, ilustrada paradigmáticamente por los *ready-made* de Marcel Duchamp, que reducen la creatividad a un acto volitivo: el mero hecho de *querer* crear, de elegir un objeto, genera una obra de arte. Una operación que intenta derrumbar los cimientos del arte tradicional pero que también conlleva una segunda lectura. Si todo puede ser arte, ¿qué hace que algo sea un objeto en arte? La institución, el marco, el museo, el nuevo contexto.

Una supuesta operación «democratizadora» delega todo el poder de designación de lo artístico en una institución, es decir, en un grupo reducido de personas que sancionan lo que es arte: los «conocedores». Lo mismo podemos observar oculto tras la, sin duda, bienintencionada declaración de Joseph Beuys: *todo hombre es un artista*, es decir, sólo el propio Beuys y otros pocos son artistas, tras ser seleccionados por las instituciones del arte moderno. Aquí parece evidente el paralelismo con la democracia formal: *todo el mundo puede ser presidente del gobierno...* en teoría sí, pero quizás no en la práctica.

Entonces, ¿el artista moderno sólo quiere sustituir a los antiguos ostentadores del poder cultural utilizando una determinada estrategia?<sup>3</sup> ¿Pasa esta estrategia por difuminar, por relativizar los criterios de valoración artística, para que de este modo sea absolutamente arbitrario el decidir lo que es una obra de arte y lo que no? ¿Qué sentido tendría en este contexto la pervivencia de las academias, más allá de legitimar el propio sistema del arte moderno, dando a cambio la oportunidad de acceder al *status* de artista sin tener que soportar un riguroso proceso de formación técnico<sup>4</sup> y teórico?

---

<sup>2</sup> HAUSER, A., *Historia social del arte y la literatura*, Editorial Guadarrama, Madrid, 1967.

<sup>3</sup> Ver WOLFE, T., *La palabra pintada*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1989.

<sup>4</sup> Ver MAMET, David. «El arte como profesión de ayuda», en *La ciudad de las patrañas. Ensayos y recuerdos*, Debate, Madrid, 1996, pp. 100-105.

## 2. UN PROPUESTA EN TORNO A LA IDEA DE INTENCIÓN ARTÍSTICA

Para restaurar la fe y la confianza en la posibilidad de una enseñanza coherente del modelo del arte moderno debemos volver a aquella segunda lectura del modelo pedagógico de la Bauhaus que la entiende como la combinación de análisis e intuición, teoría y creatividad, técnica y experimentación. En este sentido la afirmación de Gino Severini realizada en 1921 puede servirnos de referencia:

El arte no debería ser más que el resultado de la intención y de la ejecución, es decir: que debe constituir una acción, un hecho, y no un simple juego de la mente o de la imaginación<sup>5</sup>.

El arte no puede consistir en un intangible y solipsista acto volitivo. Al menos no sólo en eso. Quizá sería más productivo situarlo en la correcta adecuación entre la intención del autor y el producto final, en donde el acto creativo sería el proceso de ajuste de ambos. La noción de intención como principio y guía de la producción artística, como criterio de ajuste de los medios y los procedimientos, confiere a la creatividad una dimensión funcional. No sería ya un fin en sí misma, sino un medio para conseguir un objetivo; no una heurística huérfana sino una estrategia para conseguir una meta. Y la educación artística, de este modo, se dedicaría a adiestrar al alumno en la adecuación de los medios a sus intenciones.

Este papel de la intención como elemento definitorio del arte ha sido resalado ya por historiadores como Richard Wollheim<sup>6</sup> o Michael Baxandall<sup>7</sup>, definiendo así la contemplación y el análisis de la obra de arte como un proceso de interpretación hipotética de la intención originaria del artista, entendiendo esta aproximación re-constructiva desde el específico enfoque de la Historia del Arte. En nuestro caso, al situarnos desde el punto de vista de la producción artística, deberíamos atender a la naturaleza del propio proceso y a la necesidad del adiestramiento en la resolución técnica de intenciones explícitas, que a modo de problemas, permitan al alumno ir acomodando logros a objetivos.

Nótese que hablamos de intención y no de intencionalidad, desplazamiento propio del arte del siglo XX, como señala Aumont<sup>8</sup>, y que convierte la intención

---

<sup>5</sup> SEVERINI, Gino, *Del cubismo al clasicismo (Estética del compás y el número)*, Colegio oficial de aparajeradores y arquitectos técnicos de Murcia, Librería Yerba, Cajamurcia, Murcia, 1993.

<sup>6</sup> WOLLHEIM, Richard, *La pintura como arte*, Visor, Madrid, 1997.

<sup>7</sup> BAXANDALL, Michael, *Modelos de intención. Sobre la explicación histórica de los cuadros*, Hermann Blume Editores, Madrid, 1989.

<sup>8</sup> «Lo que han hecho aparecer las grandes transformaciones de la idea de artista en el siglo XX es que ésta se apoya ante todo en una relación de intencionalidad. Intencionalidad, es preciso destacarlo de inmediato, no es intención, no se confunde con una intención precisa y ni siquiera se supone [...] el objetivo que supone la noción de intencionalidad es siempre general, incluso genérico;



precisa en una difusa voluntad de crear «algo artístico». Desplazamiento quizás paralelo al operado en el arte moderno desde la noción de significado a la de significación y que a veces nos lleva a encontrarnos con lo que en algunas escuelas anglosajonas llaman *post-production justification*<sup>9</sup>, es decir, el discurso que se genera una vez producida la obra de arte y que «inventa» una intención verosímil *a posteriori*. Fenómeno que, creemos, lleva al alumno a producir *cualquier cosa* y buscar después una justificación, en vez de reconocer que, como parece obvio, tampoco en el terreno del arte «querer es poder» y que es imprescindible el adiestramiento en técnicas y procedimientos, que por otra parte son los que dotan de sentido la existencia de una enseñanza del arte moderno.

De la propuesta de un arte entendido como el acuerdo entre intención y ejecución, se sigue la cuestión de cómo cifrar el grado de éxito en la adecuación de los resultados a esa intención primera. Entre las variadas opciones que se le ofrecen al artista para conseguir materializar sus intenciones se abre una dinámica caracterizada por pruebas y descartes, un proceso, propiamente dicho, de experimentación: de ensayo y error. El historiador Ernst Gombrich ha llamado la atención sobre este aspecto en distintas obras<sup>10</sup>, indicando la dificultad que tiene el arte de encontrar un referente de validación, en comparación con la ciencia que puede constatar de modo empírico los resultados de la experimentación. El referente del arte sería para Gombrich el efecto psicológico que se quiere obtener en el espectador, haciendo así énfasis en el componente comunicativo de la creación artística<sup>11</sup>. Serán los bocetos de Leonardo las obras elegidas por el historiador inglés para ejemplificar este proceso de pruebas, de ensayos, en los que el artista somete su propio juicio a distintos resultados, para ir eligiendo y descartando opciones, situándose de modo alternativo en las posiciones de artista y espectador, en una metodología creativa que, como veremos, será luego característica del arte moderno y sobre la que se basará nuestra propia propuesta docente.

---

es siempre y por doquier una sola intención: la intención artística». AUMONT, Jacques, *La estética hoy*. Cátedra, Madrid, 2001, p. 50.

<sup>9</sup> Conocemos el término por Harold Fricker, profesor de fotografía del *Cleveland College of Art and Design* (Inglaterra).

<sup>10</sup> Por ejemplo en GOMBRICH, E.H., *Arte e ilusión*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1982 y especialmente en «Experimento y experiencia en las artes» en GOMBRICH, E.H., *La imagen y el ojo*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.

<sup>11</sup> «Encontramos aquí la idea de la experimentación, de realimentación negativa aplicada al artista mismo. Él es su cobaya, que somete las invenciones de su mente a juicio de sus ojos. Cuanto más se adentra un artista en lo desconocido, abandonando los métodos probados de la tradición, más probable es que este procedimiento resulte imprescindible. Puede decirse incluso que esta disciplina de autocritica se ha convertido en la herencia más preciosa del arte occidental. Es importantísimo, a mi juicio, aclarar en qué aspecto difiere esto del principio de experimentación científica. Difiere, diría yo, en que el objetivo perseguido por el artista con tal persistencia autocrítica no es una proposición verdadera (como en ciencia), sino un efecto psicológico. Tales efectos pueden estudiarse no demostrarse». GOMBRICH, E.H., *La imagen y el ojo*, Alianza Editorial, Madrid, 1991, p. 214.



Sobre estas bases podemos empezar a esbozar las posibilidades de una enseñanza del arte moderno partiendo de una concepción quizás menos grandilocuente, pero más productiva del concepto de creatividad. En este sentido pueden ser ilustrativas las reflexiones de Nelson Goodman cuando alerta sobre la «frecuente confusión del problema de la educación artística con el problema de la creatividad»<sup>12</sup>, señalando como origen el también sugerido aquí:

La identificación romántica del arte con la inspiración se opone a un examen serio de lo que entraña la producción o la comprensión de las artes<sup>13</sup>.

Nelson Goodman, como Gombrich, establece una comparación entre arte y ciencia que aporta algunas claves interesantes. El filósofo americano utiliza el absurdo de una enseñanza de las ciencias concebida sólo desde el punto de vista del desarrollo del científico creador o genial<sup>14</sup>, para hacernos ver cómo el mismo problema se plantea en una enseñanza artística centrada en la creación de artistas y obras geniales:

[...] tanto la educación artística como la educación científica no se consideran centradas en la «creatividad» o la producción de genialidades, sino en el desarrollo de las habilidades implicadas en el conocimiento y el descubrimiento, y en proporcionar motivación suficiente y condiciones adecuadas para el ejercicio de estas habilidades»<sup>15</sup>.

En esta misma dirección, plantearíamos una vuelta a la consideración de la educación artística como aprendizaje de habilidades específicas, pero no ya relacionadas con la reproducción de esquemas rígidos, sino con estrategias creativas que pasan por la adecuación de los medios a las intenciones artísticas mediante una dinámica de experimentación y selección de resultados.

### 3. LA NECESIDAD DE FIJAR OBJETIVOS Y HABILIDADES ESPECÍFICAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como señalábamos antes, no se trataría de descartar el papel de la creatividad en la formación del futuro artista, sino de evitar su uso en un sentido que

---

<sup>12</sup> GOODMAN, N., *De la mente y otras materias*, Visor, Madrid, 1995, p. 235

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 236

<sup>14</sup> «Si la educación científica se hubiera centrado, exclusivamente, en el desarrollo del científico creador, o en buscar y alimentar su genialidad, se encontraría en un estado tan lastimoso, como el de la educación artística hoy en día. A lo largo de nuestro trabajo, hemos subordinado siempre la concentración habitual en la «creatividad», a la consideración de los modos que puedan proporcionar medios. La posesión de habilidades indispensables o que conducen a su producción, hace posible la realización de una acción superior por parte de los que son capaces de ello». *Ibid.*, p. 250.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 226-225.



creemos oportunista y vacío, a la espera de una genialidad cuyo aparición es, como mínimo, impredecible. Por el contrario, creatividad y experimentación se unirían en el proceso de formación en el dominio de los medios que creemos debe seguir siendo el núcleo de la enseñanza de la práctica artística. De este mismo modo, nos permitirá poder evaluar la creatividad en función de los resultados y la adecuación a los objetivos, y no en función de parámetros relativos o intangibles, sean actitudinales o de éxito comercial.

Es evidente, desde este punto de vista, la necesidad de definir las habilidades técnicas y metodológicas requeridas en la creación artística y establecer así los objetivos específicos a lograr por el alumno<sup>16</sup>.

Estos objetivos que describiremos a continuación no serán garantía de que el alumno realice obras «geniales» pero sí de que, a través de distintos ejercicios, vaya adquiriendo las capacidades necesarias para realizarlas potencialmente. La enseñanza de la práctica artística debe entenderse así más como el aprendizaje de un método creativo, de un proceso, que como la obtención de determinados resultados estéticos, siempre sujetos a criterios de apreciación inestables y difícilmente determinables.

Aunque nuestra propuesta metodológica es susceptible de ser aplicada en los distintos niveles y disciplinas de la educación artística, en la búsqueda de un grado mayor de concreción nos referiremos a objetivos de los dos primeros años de la licenciatura de Bellas Artes y dentro de la disciplina de pintura. Éstos serían los objetivos:

- Conocer las distintas teorías del color y su aplicación práctica.
- Comprender el color como instrumento artístico, por lo tanto como relacional y contextual.
- Estudiar, analizar y experimentar sobre los aspectos sintácticos y semánticos (significativos) de la práctica pictórica.
- Comprender el substrato formal de la imagen y experimentar sus posibilidades de configuración, desarrollando distintas estrategias compositivas.
- Comprender los distintos niveles de significación de la imagen.
- Conocer las diferentes estrategias de representación y presentación.
- Conocer, apreciar y valorar críticamente los referentes aportados por la historia de la pintura.
- Desarrollar capacidades de análisis formal y conceptual con respecto tanto a los referentes de la historia de la pintura como a la obra propia.
- Desarrollar actitudes críticas con respecto a la propia obra que permitan la aplicación al propio proceso pictórico de los criterios de análisis estudiados.

---

<sup>16</sup> «La primera pregunta que debería hacerse a la hora de evaluar un programa dado sería ‘¿cuál es el objetivo?’, pocos de los que piden realizar evaluaciones están preparados para contestarla de modo inequívoco e incluso algunos se molestan por la simple presencia de la pregunta», *Ibid.*, p. 246.



- Conocer y utilizar apropiadamente las técnicas y materiales artísticos, desde la comprensión y adecuación de la naturaleza expresiva propia de cada una de ellas a los procesos e intenciones.
- Iniciación al proceso de producción artística, al proyecto personal.

A partir de los objetivos propuestos y de nuestro planteamiento previo con respecto a la educación del arte moderno, podemos avanzar un primer esbozo de la metodología docente que iremos desarrollando.

Parte nuestra propuesta, como se ha indicado, de la necesidad de proporcionar al alumno bases para el análisis y la producción que le permitan contrastar los resultados parciales obtenidos a lo largo del proceso creativo con sus intenciones. Se trataría de dotarle de criterios objetivos de discriminación que puedan ser utilizados de modo eficaz en la dinámica de producción artística y que le permitan poder manejarse en la alternancia entre las posiciones creativas que entendemos propias del autor contemporáneo: la del «artista» y la del «espectador». En un primer momento el profesor tutelaré la aplicación de estos criterios, pero con la intención de que la formación concluya con el objetivo último de una auto-corrección eficaz realizada por parte del alumno de modo autónomo, proceso idéntico al que permitirá la capacidad de progreso del futuro productor de arte.

Nuestro énfasis en la intención artística como origen y referente del proceso creativo no debe entenderse como una limitación o restricción de las posibilidades que se abren a lo largo de dicho proceso. No se parte aquí de una concepción de la creación artística basada en un método normativo o deductivo en el que podamos extraer de modo directo del corpus teórico propuesto una serie de pautas o modelos que el alumno repita de modo mecánico. En la dinámica de experimentar soluciones que satisfagan nuestras intenciones originarias e ir seleccionando las más eficaces se pone en juego la creatividad como medio de ir generando soluciones diversas y variadas, «novedosas».

#### 4. LA DIALÉCTICA TEORÍA-PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

Tal como apuntábamos en la descripción de los objetivos, la relación entre teoría y práctica es de suma importancia en el planteamiento de nuestra metodología.

Creemos que es en el modo en que se valora la teoría y se articula con la práctica artística donde se define uno u otro modelo de enseñanza del arte. Parece evidente que el modelo «académico» acabó planteando la enseñanza más como un aprendizaje en la repetición de esquemas formales fijos —vinculados a la concepción del arte como reproducción mecánica de la realidad visual— que como una reflexión productiva sobre la interrelación entre la teoría y la práctica. Por el contrario, los modelos pedagógicos basados en el desarrollo «libre» de la creatividad del alumno conciben la teoría como un impedimento en el desarrollo de sus potencialidades que deben «crecer» espontáneamente. Aquí se prima lo vivencial y en caso



de plantearse un soporte teórico, éste, en la mayoría de los casos, es de índole «impresionista»<sup>17</sup> y, tal vez, reducible sólo a criterios de gusto personal.

Parece claro que los parámetros en los que se mueve el arte moderno hacen necesaria la instrucción del alumno en la dinámica de la producción artística, no como repetición de esquemas pre-fijados sino como generación y experimentación de formas «nuevas», es decir, en la que el discente desarrolle sus capacidades creativas. Pero la creencia en la posibilidad de una enseñanza del arte hace que el profesor deba tomar la responsabilidad de conducir este aprendizaje. El papel que toma aquí la teoría es instrumental. El docente debe dotar al alumno de los medios necesarios que le permitan tomar decisiones propias. La teoría sería en este contexto el instrumento para la reflexión sobre lo realizado: estaría enfocada eminentemente hacia la práctica.

Este uso instrumental de la teoría es el que pretende dotar al alumno de criterios que le permitan acometer su propia experimentación, la reflexión sobre ésta y la toma de decisiones más o menos definitivas.

Por lo tanto, parece evidente la utilidad de la teoría como medio para que el alumno sea capaz de plantearse con eficacia el proceso creativo y la obtención de resultados óptimos en los distintos niveles de aprendizaje. Por extensión, para que sea capaz de emitir una reflexión y análisis sobre su propio trabajo y sobre la producción artística en general, ineludiblemente apoyada en un discurso verbal, dotarle de un léxico especializado y unos conocimientos, asimilados mediante la práctica, pero que deben formularse a nivel general y abstracto.

Este hecho, la necesidad de un soporte teórico que dé la posibilidad al alumno de ser plenamente responsable de su trabajo, tiene a veces consecuencias paradójicas cuando la teoría no se instrumentaliza hacia lo que es propio del arte y, más particularmente, de la pintura: la creación de imágenes. Se parte aquí quizás de cierto olvido respecto a la importancia que en la organización del pensamiento y el conocimiento en general tiene lo visual. El arte es un modo de ordenar la complejidad de estímulos sensoriales, es un modo de aprehender la realidad, de comprenderla en un esquema formal y de transmitir esa concepción del mundo de un modo inmediato. El arte, desde sus medios visuales, propone una hipótesis de intelección del mundo, un conocimiento específico, y se convierte en la mejor herramienta de lo que Rudolf Arnheim denomina el *pensamiento visual*<sup>18</sup>. Ésa es su especificidad, añadiríamos nosotros, privilegiada.

La falta de conciencia de lo que de propio y esencial tienen las artes visuales ha provocado, en nuestra opinión, cierto complejo de inferioridad respecto a la supuesta preeminencia de las formulaciones teóricas, tanto de las disciplinas humanísticas como, especialmente, en el caso del estudio del color, de la ciencia.

---

<sup>17</sup> Con «impresionista» no nos referimos al movimiento pictórico sino al carácter de «impresión» subjetiva que tienen los juicios realizados en este modelo pedagógico.

<sup>18</sup> ARNHEIM, R., *El pensamiento visual*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1986.



Si el nacimiento del arte moderno se puede plantear como el resultado de una toma de conciencia de su autonomía como medio frente a su anterior dependencia de otros lenguajes —como la literatura— o de otros sistemas simbólicos externos —como la religión o el poder aulico—, es igualmente cierto que esta autonomía ha sido paulatinamente reconducida por las sucesivas interpretaciones que tanto de su modo de operar como de sus productos se han ido elaborando. Frente a la reivindicación por parte de los artistas de la dimensión estética, formal del arte y de la posibilidad de emitir un significado estrictamente específico e inmanente a través de él, se sitúan las distintas y externas fijaciones teóricas sobre éste.

Se podría proponer una interpretación que detectara el riesgo de que la teoría, en sus distintas concreciones —la estética, la historia del arte, la psicología, la ciencia, la crítica del arte—, reduzca al arte a convertirse en su ilustración<sup>19</sup>. Una interpretación que llamaría la atención sobre lo que de propio y esencial tiene el arte y que entendería la teoría como necesariamente instrumentalizada hacia la práctica y hacia la reflexión sobre lo hecho y sobre lo visto. Quizás en esta visión también haya influido el propio devenir del arte contemporáneo que, en algunas de sus tendencias, ha ido progresivamente desmaterializando la visualidad de sus productos y apoyándose de modo creciente en una teoría que los justificase.

Creemos que la definición de una metodología creativa para la enseñanza artística debe partir de esta reflexión aquí esbozada sobre la especificidad del arte como forma de conocimiento y de la necesaria productividad práctica de toda teoría artística. Es decir, la importancia de la teoría como medio de dotar al alumno de instrumentos propios de decisión, así como la importancia de trasladar estos conocimientos teóricos al terreno de la práctica artística que es el ámbito donde se pretende formar al alumno.

## 5. LA PRÁCTICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Establecida la diferencia entre artes aplicadas y bellas artes en el hecho de que el alcance de la función creativa llega en el primer caso al hallazgo de soluciones para problemas planteados de modo exógeno y en el caso de las artes plásticas la creatividad implicaría no sólo la propia resolución de problemas sino también la de la formulación de esos mismos problemas; hemos definido la naturaleza del arte como la adecuación entre intención y ejecución. Por todo ello el proceso de aprendizaje práctico se iniciará proponiendo al alumno propuestas específicas que permiten un paulatino aprendizaje de técnicas y metodologías. Así, el alumno antes de partir de una intención propia deberá resolver los ejercicios que se le proponen con intenciones ajenas.

---

<sup>19</sup> En este sentido resultan ilustrativas las afirmaciones de Tom Wolfe respecto a la evolución del arte en Norteamérica en los años cincuenta y sesenta. WOLFE, T., *op. cit.*

De este modo, los ejercicios prácticos se conciben como «problemas» a los que el alumno debe dar solución. Es en este esfuerzo por poner la información teórica y el adiestramiento en los medios técnicos al servicio de un fin concreto donde entendemos que se produce el aprendizaje; en la formación de habilidades productivas, en la capacitación para resolver problemas que —aun incluidos dentro de una dinámica didáctica condicionada por el nivel elemental de la formación y por el propio objetivo específico pedagógico de cada ejercicio— se le ofrezcan al alumno como problemas reales conectados con las condiciones en las que se desarrollará su trabajo en el futuro. Creemos que la mejor manera de formar al alumno en la práctica artística es desarrollando en el ámbito de la docencia sus condiciones; enfrentándole a la creación artística que parte de la necesidad de encontrar soluciones a problemas específicos —teniendo en cuenta los correspondientes niveles de formación—.

El alumno se enfrentará a los problemas que se le proponen desde el planteamiento de que no hay esquemas normativos que puedan proporcionar soluciones definitivas y únicas. Por el contrario existen posibilidades múltiples que se adecuarán en mayor o menor medida a los objetivos. La experimentación con soluciones diversas a problemas semejantes es la clave para que el alumno entienda que no hay una única solución para los problemas estéticos<sup>20</sup>.

A partir de la experimentación, el alumno seleccionará progresivamente las soluciones más oportunas. Es en esta formación de criterios estéticos propios, de selección entre soluciones diversas, donde realmente se produce el aprendizaje. Entendemos que la docencia de las Bellas Artes debe encaminarse —adecuando los grados de complejidad a los niveles de formación— a lo que podríamos llamar «la soledad del estudio». A ese enfrentarse solitario a la creación artística que el alumno emprenderá al acabar sus estudios y en el que él será el único responsable de sus decisiones artísticas. La formación de estos criterios de apreciación y producción de imágenes a partir del uso del color es el terreno donde básicamente se centra el aprendizaje en nuestro caso. Los medios que conducen a la consecución de este fin son, por una parte, la información, el uso instrumental de los distintos aportes teóricos y los referentes críticos de la historia del arte; por otra, el adiestramiento técnico; y, por último, la propia formación práctica por la experimentación, por la comprobación fáctica de las diversas soluciones, por la dialéctica de experimentación-selección.

Este planteamiento de la realización de los ejercicios pretende reproducir así el método de producción artística que creemos define al arte moderno.

Un método en el que no se parte de leyes preestablecidas sino que éstas se generan desde la propia producción. Es el proceso de experimentación, el que llamamos proceso de prueba y error, el que va proporcionando las soluciones más

---

<sup>20</sup> En este sentido resulta ilustrativo el método pedagógico de Joseph Albers, basado en el trabajo en series «*porque no existe una única solución para un problema estético*». Citado en WICK, R., *Pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, p. 145.



eficientes a los problemas formales planteados. Es un método inductivo que genera mediante las experiencias particulares las leyes generales que definen la práctica artística. Si observamos la evolución de la obra de pintores como, por ejemplo, Mark Rothko o Robert Delaunay, podemos ver cómo se produce ese proceso de prueba y selección hasta el hallazgo de un lenguaje propio. Obviamente no se pretende que el alumno en sus primeros años de formación encuentre un modo particular de expresión plástica, sino que asimile el método de trabajo, que entienda la necesidad de la búsqueda, de la prueba y a partir de los resultados parciales, de la selección y la concreción de resultados definitivos.

Es decir, la dinámica sobre las que se desarrolla este método de trabajo basado en la experimentación se fundamenta en el establecimiento de una constante y unas variables como punto de partida de cada uno de los ejercicios y en la provisión al alumno de los medios para su realización. Por una parte, el adiestramiento en el uso de los medios pictóricos, en las distintas técnicas, por otro, la teoría como instrumento y como criterio para la realización del ejercicio.

## 6. LA TEORÍA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Así pues, en principio partiríamos de la *necesidad de comprender los modos de producción del arte moderno* como fruto de un contexto determinado y de sus condiciones específicas, haciendo ver al alumno lo relativo de cada momento histórico y por lo tanto del suyo propio: no hay normas inmutables sino que cada época genera un tipo de arte que cumple unas funciones determinadas y que responde a unas circunstancias específicas. Relatividad que supone un esfuerzo por comprender el contexto en el que surge el arte como parte de una cultura y de una ideología determinada, en este caso la contemporánea, y de las funciones que la obra de arte desempeña dentro de ella.

Se trataría de que el alumno adquiriera conocimiento del carácter histórico, circunstancial de esta construcción ideológica, de su *entrada*<sup>21</sup> en la historia del arte. Que entienda, por ejemplo, cómo lo que hoy entendemos como arte desempeñó en el pasado una función cercana a lo que hoy sería la publicidad, es decir, la comunicación de significados específicos y codificados. O que comprenda cómo el monopolio de la representación de las apariencias del mundo visual residió hasta la aparición de la fotografía en las artes visuales y los cambios que en su evolución interna ésta supuso. O cómo la reproducción por medios mecánicos de las obras de arte ha cambiado nuestra percepción de ellas. O cómo nuestros recursos formales pueden depender de un factor tan aparentemente prosaico, pero evidentemente contextual,

---

<sup>21</sup> Tomamos el concepto de *entrada* de George Kubler. KUBLER, G., *La configuración del tiempo*, Editorial Nerea, Madrid, 1988, pp. 63-4.

como la evolución de la industria del color, de la aparición de los colores sintéticos y de las pinturas acrílicas. Es decir, que el alumno sea consciente de que por medio de la producción artística se inscribe dentro de una tradición que ha ido evolucionando y que su conocimiento de estos cambios y de sus causas le servirán para dirigir de un modo más eficaz tanto el proceso creativo como las obras concretas que por medio de él genere.

A partir de aquí, aprendizaje en los metodologías creativas que este modelo del arte moderno requiere.

En primer lugar, la toma de conciencia de la naturaleza autónoma de la obra de arte y la posibilidad de establecer una serie de principios a partir de los cuales esbozar las leyes combinatorias de los distintos elementos formales que componen el cuadro; esto es, la posibilidad de esbozar una sintaxis de la imagen. Es aquí donde se inscribe la teoría de la forma y del color como medio de establecer un marco general de relaciones entre las distintas unidades formales y la obra como conjunto.

En segundo lugar, la toma de conciencia del substrato convencional de cualquier sistema artístico como característica relevante de la cultura del arte moderno y consecuente aparición de la noción de estilo como hecho relativo y contextual. Frente a la arbitrariedad de los sistemas convencionales se busca un fundamento común y permanente para la producción artística. Esta base común está íntimamente ligada a la formulación de una sintaxis del arte como lenguaje autónomo y se basa en los procesos de visión y percepción como elemento permanente y natural en todo espectador —y en todo artista—. La ruptura con los sistemas convencionales y el encuentro con un estilo individual como criterio estético, como modo personal de contemplar la creación artística, hacen necesario el establecimiento de unas bases comunes para la contemplación y la producción de obras de arte. La apreciación estética como propia del arte moderno remite a la creación de interés visual como función principal de la imagen, frente a la cual se subordinan los demás substratos significativos. Por lo tanto el conocimiento del modo en que actúan los procesos perceptivos en la ordenación de los distintos estímulos visuales se contempla como un medio al servicio del artista —del alumno— para controlar los distintos efectos.

Y tercero, y como ya hemos apuntado, la comprensión de la historia del arte y la cultura, especialmente la del arte moderno, como búsqueda de distintas soluciones a los problemas de la configuración visual desde la autonomía funcional del arte. La articulación de los niveles de significación artística desde la primacía de la función estética, de la pura visualidad, como predominante en el arte moderno.

## 7. LA METODOLOGÍA INDUCTIVA Y LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Siendo la propuesta una metodología para el aprendizaje práctico, el eje central de la docencia, serán los ejercicios, concebidos como problemas, que el alumno tendrá que resolver. Estos ejercicios, planteados con objetivos didácticos especí-



ficos, serán también entendidos como problemas potencialmente reales que admiten múltiples y diversas soluciones en las que el alumno tendrá que indagar, empleando los materiales y los procedimientos, adecuando los efectos en busca de la respuesta que considere óptima para la resolución de la propuesta.

Este proceso de realización de los ejercicios que aquí describimos como de experimentación-selección, responde, como ya hemos planteado, al modelo generado por el arte moderno. Es un método de creación inductivo, que no parte de leyes *a priori* sino de las que se van generando a partir de la experimentación y sucesiva destilación de los resultados parciales obtenidos. Consiste en la reflexión sobre lo hecho y en la selección de los planteamientos más eficaces como pasos que van encaminando al alumno hacia una formulación definitiva. Por lo tanto el resultado final será fruto de la generación de soluciones diversas sobre las que se han ido tomando sucesivas decisiones. Del mismo modo, podemos entender el estilo personal, como un producto de elecciones progresivas que convierten a la obra personal en un registro de las «leyes» particulares que rigieron su modo de producción.

El alumno partirá del planteamiento del ejercicio y probará distintas soluciones. La necesaria fijación de una constante sobre la que se prueban distintas variables de la experimentación viene dada aquí por la adecuación de los resultados a las condiciones de la propuesta formulada, que desempeñaría el papel de la intención artística como punto de partida de la práctica artística. Cada una de las posibilidades desarrolladas y el descarte y elección de los resultados que funcionen mejor implicarán al alumno en el proceso de creación, forzándolo de este modo a tomar decisiones personales a lo largo del mismo. Lógicamente la labor del profesor será formar los criterios que van a guiar al alumno tanto en la propia experimentación —el control de los materiales y del proceso pictórico—, como en la selección de resultados —adecuación a la propuesta y apreciación del interés—. En esta dinámica, el primer paso, la experimentación, se plantea necesariamente como prueba o ensayo. A partir de aquí, entran en juego la selección y la elaboración. Es imprescindible esta dinámica de búsquedas y encuentros para que el alumno materialice lo que ha proyectado, vea si funciona y a partir de ese juicio progrese. También para que utilice y aproveche lo no previsto, los hallazgos. En esta fase es necesario quitarle el miedo al error y animarlo a que compruebe por sí mismo lo que cree como posible. «¡Hazlo!, compruébalo» es la mejor respuesta para hacerle comprender que el lenguaje visual funciona con manifestaciones particulares, concretas, directas que, si bien pueden ser analizadas desde el lenguaje verbal —abstracto y genérico por naturaleza—, su efecto, el modo en que pueden realmente funcionar, no puede ser totalmente formulado.

Para el segundo paso, el de la selección, es necesario poner al alumno en la situación de espectador de su propia obra, crear el hábito del *distanciamiento físico* para que pueda ver el efecto de conjunto. Progresivamente, también en el de alejamiento psicológico, en el enajenamiento de la propia obra para, evitando el apego, permitirle ejercer una autocrítica eficaz. Esta distancia crítica, se convierte en instrumento de juicio, no sólo para las obras de los demás sino para las propias y en el ámbito de la docencia supone una iniciación guiada para lo que hemos llamado «la soledad del estudio», que permitirá la responsabilidad plena en las decisiones que el



alumno habrá de adoptar en estadios posteriores de la licenciatura y especialmente al acabar ésta. Supone, en definitiva, sentar las bases para una independencia mayor.

De este modo, el método de experimentación-selección se concibe desde la creencia de que, en el aprendizaje de las Bellas Artes, tan importante es este proceso de pruebas sucesivas y elecciones, como el producto final que, sin duda, será lo que nos indique el rigor y la asimilación de lo acontecido a lo largo del proceso. Tan importante es la actitud del alumno a la hora de enfrentarse al proceso, su implicación, su participación activa, como su aptitud a la hora de dominar los medios, las técnicas y los conceptos. Es en esta dialéctica entre proceso y producto, entre actitud y aptitud, donde el alumno irá adquiriendo no sólo los conocimientos necesarios sino la capacidad y el criterio de aplicarlos de un modo creativo.

Así, el método propuesto nace de un acuerdo entre los procesos intuitivos que operan en la creación artística y la necesaria participación de la reflexión intelectual, de la integración y cooperación entre ambas actividades cognitivas. Aquí nos encontraríamos de nuevo con la Bauhaus como modelo pedagógico constructivo y equilibrado, en el que la dialéctica entre el «experimentar subjetivo y el reconocer objetivo»<sup>22</sup>, en palabras de Johannes Itten, sería expresión del necesario acuerdo entre intuición e intelecto en la educación artística. Por lo tanto, el método de experimentación-selección también como dialéctica entre intuición e intelecto: intuición como lo que se nos ofrece de un modo inmediato sin mediación de un proceso reflexivo o racional e intelecto como lo que nos permite extraer leyes, ordenar los datos, trasladar soluciones de un ámbito a otro, categorizar, reconocer y reflexionar verbalmente sobre lo hecho y lo observado.

Este método creativo, en el fondo, aplicación en síntesis de las líneas generales del método científico, se entiende como la dialéctica entre la apertura inicial de soluciones y la selección posterior de resultados; entre el establecimiento de una constante, la generación de soluciones alternativas, variadas y a veces imprevistas, y la selección de las propuestas que se consideran más adecuadas. De este modo, la evaluación de la creatividad será la evaluación del propio proceso de experimentación y de sus resultados, y se concretaría en los siguientes criterios:

## 1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO

De cada ejercicio en particular:

- Cumplimiento de las condiciones del ejercicio.
- Aleatoriedad, no premeditación en la búsqueda de resultados.
- Uso de una metodología basada en el establecimiento de constantes y variantes.

---

<sup>22</sup> Subtítulo de la edición alemán de *El arte del color* de 1961. WICK, R., *Pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, pp. 100 y 109.

- Simplicidad y contraste en el uso de la forma, el color y los materiales.
- Contraste y variedad de recursos formales y compositivos.

De cada serie de ejercicios:

- Cantidad de propuestas y variedad entre ellas (formales, materiales...).
- Variedad-cantidad de resultados provisionales.
- Seguimiento del proceso: intención-bocetos.

## 2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Legibilidad y claridad de intenciones a la vista de los resultados parciales y finales.
- Efectividad: originalidad, creatividad y auto-corrección en el desarrollo y resultado del proceso pictórico.
- Proporción en el uso de los elementos formales y de los esquemas compositivos: simplicidad, contraste, variedad y equilibrio dinámico.
- Correcta presentación y limpieza en el acabado.

Con el establecimiento de estos criterios para la evaluación del proceso de aprendizaje quedaría completada la exposición de nuestra propuesta metodológica que pretende reivindicar la creatividad como elemento productivo, funcional, como instrumento que, formando parte del propio procedimiento artístico, es puesto al servicio de la consecución de resultados específicos, comparables, intencionales.

