

El museo imaginario: una experiencia para la formación del profesorado en la enseñanza de las artes visuales

The imaginary museum: an experience for teacher training in visual arts education

José Alberto Ruffoni Castellano
Universidad de Cádiz, España.
alberto.ruffoni@uca.es

Recibido 21/08/2014
Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

RESUMEN

Este trabajo presenta un proyecto de formación de educadores en el ámbito de la educación artística, que he puesto en práctica en los últimos años con la inestimable colaboración de mi alumnado. El objetivo principal de este proyecto era iniciar al estudiante universitario en la elaboración de un material curricular de calidad utilizando las obras de arte como recursos educativos. Como punto de partida, he querido aplicar algunos de los enfoques educativos innovadores en mi actividad docente los cuales, aunque a priori puedan parecer contradictorios, encuentro que convergen entre sí hacia un mismo punto: hacia la importancia de un aprendizaje activo con obras originales en el contexto de la educación no formal, y al incorporar los soportes multimedia (internet, CD, etc.) en el marco de formación de los alumnos en materia estética. Hemos basado el análisis en un itinerario en torno al tema del desnudo. Finalmente, presentamos los resultados obtenidos.

ABSTRACT

This work presents a project to train educators in the field of education through art, which I have implemented in recent years with the invaluable assistance of my students. The main objective of this project was to begin college student in developing a quality curriculum materials using art as educational resources. As a starting point, I wanted to apply some of the innovative educational approaches in my teaching which, though it may seem contradictory, I find those converge together towards the same point: to the importance of active learning with original works in non-formal context, and to incorporate multimedia formats (Internet, CD, etc.) as part of training students in aesthetic matters. We based the analysis on a journey around the theme of the nude. Finally, we present the results found in the project.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Didáctica del arte, educación no formal, museo, innovación docente, nuevas tecnologías / Didactic of art, non formal education, museum, innovation in teaching, new technologies.

Para citar este artículo:

Ruffoni Castellano, J.A. (2014). El museo imaginario: una experiencia para la formación del profesorado en la enseñanza de las artes visuales.

Tercio Creciente n°6, págs. 41 - 48

<http://www.terciocreciente.com>



Introducción

En los últimos cincuenta años, los museos han pasado de tener un carácter restringido y una escasa proyección pública, a la situación actual, en la que se perfilan como uno de los ejes centrales sobre los que se organizan y difunden la cultura en las sociedades modernas. Percibimos como estas instituciones han contribuido notablemente a implantar un modelo de gestión cultural más abierto y participativo para todos los ciudadanos.

Algunos pensadores no directamente vinculados con los estudios museológicos han utilizado el museo como metáfora para reflexionar sobre la relación versátil que, como espectadores, mantenemos con las obras de arte. André Malraux formuló en 1947 la idea de “museo imaginario”, refiriéndose a la posibilidad que la reproducción fotográfica ofrece al visitante para que establezca su propia colección de obras según una huella más perdurable en su memoria. Por lo tanto, la experiencia estética del espectador se amplía de forma considerable, excediendo los límites de la colección de un determinado museo, para alcanzar idealmente un extenso conjunto de patrimonio cultural de la humanidad.

Las nuevas tecnologías han ampliado exponencialmente la divulgación de las artes visuales, que ya se iniciara en la primera mitad del siglo XX con la reproducción mecánica de las obras de arte. La gran cantidad de imágenes e información que disponemos en la red sobre el arte y sus creadores ilustra cómo la concepción de Malraux es hoy en día más accesible para cualquier persona.

Considero que la concepción museológica tradicional imponía al visitante una actitud de idolatría y de reverencia pasiva frente al objeto artístico, llegando éste a identificar la institución con la monumentalidad del edificio más que con las obras de arte que éste contenía (García Serrano, 2000). Los jóvenes espectadores deben superar la imagen tradicional del museo-templo para descubrir en ellos un espacio real central implícita a esta concepción educativa reside en la necesidad de poner en juego en los jóvenes espectadores abierto a su participación efectiva como “paseante del arte” (Bosh, 1998).

Naturalmente, todas estas ideas acerca de la nueva situación que los medios de comunicación juegan en relación con la recepción de las imágenes, han tenido una repercusión directa sobre los planteamientos de la didáctica del arte. Una noción una gramática del imaginario, definida por Aumont (1992:125) como el patrimonio de la imaginación, una facultad creativa productora de imágenes interiores que son eventualmente exteriorizables. Del mismo modo, M. Gennari manifiesta que la creación del imaginario se constituye en cada persona a partir de la mirada y de las múltiples experiencias visuales que almacena en su

recuerdo. En resumen, los profesionales de la educación empezaron a valorar más positivamente las beneficiosas correspondencias recíprocas que se pueden establecer entre las manifestaciones artísticas del niño y del adulto.

Fase inicial: proceso de diseño del proyecto

La experiencia educativa que voy a presentar a continuación ha sido puesta en práctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz durante el curso 2012 -2013, aunque los dos cursos anteriores ya habíamos llevado a cabo unidades didácticas en fase experimental.

En esta fase de planificación preliminar, recurrimos al Museo de Cádiz como espacio donde iniciar a los futuros docentes a promover un aprendizaje activo, partiendo de algunos bienes del patrimonio de nuestra comunidad. El método de trabajo propuesto consistió en asociar temáticamente determinadas obras de arte albergadas en su colección con otras exteriores, más conocidas y, por lo tanto, con una bibliografía de fácil acceso para los estudiantes. Organizándose en varios grupos de trabajo, los educadores en formación prepararon unidades didácticas basadas en distintos temas, partiendo siempre de un conjunto de pinturas y esculturas que habían sido escogidas libremente por ellos según ciertos criterios. Por lo general estos temas coincidían con géneros pictóricos o escultóricos que consideramos de especial interés educativo (el retrato, el paisaje, la naturaleza muerta, la pintura religiosa, etc.) en torno a los cuáles se podían trabajar en un enfoque interdisciplinar conceptos destacados de diversas materias del currículo escolar (De Bartholomeis, 1994).

Cada unidad debía reunir una serie de actividades y de recursos educativos para un número establecido de sesiones, repartidas en tres momentos precisos del proceso didáctico: antes de la visita al museo, durante la visita y para las sesiones posteriores. Otra de las ideas que ayudaron a articular este proceso metodológico consistía en el uso de la comparación, la analogía y la transferencia de impresiones, conocimientos e ideas entre las obras seleccionadas que iban a ser seleccionadas dentro del museo y las exteriores. Varios investigadores, tales como García Blanco (1989), Blackmon (1986) o Gardner (1993), han hecho referencia a cómo mediante la observación contrastada de un conjunto de obras podemos promover en los educandos diversas habilidades cognitivas. A pesar de la riqueza de las experiencias que nos deparó el hecho de conocer las obras originales, también encontramos algunas dificultades que entorpecieron la indagación emprendida por los grupos de trabajo. Una de las principales fue la falta de un catálogo actualizado que permitiese ampliar la información sobre cada una de las familias de imágenes.



Por otro lado, la ubicación de la Facultad de Ciencias de la Educación en el campus de Puerto Real (Cádiz) supuso una limitación en las oportunidades de los alumnos para visitar el museo con la suficiente asiduidad. Finalmente, un cambio de los planes de estudio trajo como consecuencia la reducción del número total de créditos de la asignatura. Todos estos factores hicieron que me inclinara por una modificación de enfoque para el curso siguiente, definiendo la elaboración del material curricular a partir del curso escolar 2012-2013 en torno a la noción del museo imaginario.

Un proyecto acerca de los museos imaginarios

La planificación de un material curricular basado en esta idea directriz se proyecta como un medio para transmitir al docente en formación algunas estrategias básicas que contribuyan a la formación de sus futuros alumnos, jugando con una crítica entre las diversas manifestaciones artísticas a lo largo de su desarrollo. Basándome en la idea del papel esencial que las obras de arte juegan en la educación artística desde la primera infancia, he tratado que los futuros docentes aprendan a diseñar un material curricular de calidad, implicando la formación estética del niño desde dos posiciones principales:

- Desde el dominio crítico, una comprensión significativa acerca de las manifestaciones artísticas.
- Desde el dominio productivo, como un artífice capaz de formalizar ideas expresivas y visuales.

Se subraya la importancia que asume en la formación profesional del docente la adquisición de una base de conocimientos suficientemente amplia sobre el arte moderno y contemporáneo, como requisito imprescindible para promover nuevas experiencias sobre la cultura visual en la escuela. Un objetivo secundario consistió en promover la consulta en bases de datos en línea como una fuente de información y de sugerencias didácticas para la educación artística.

Guión general para la presentación de las unidades didácticas

La primera parte consiste en el trabajo de preparación previa por el futuro docente, que selecciona las obras y se documenta sobre ellas, ordenando un conjunto de contenidos que posteriormente puede adaptar a su clase. Se solicita también una introducción en la que se explica cuáles son las directrices básicas que van a guiar el desarrollo del tema. Una vez escogidas las obras visuales, se integran en uno o más itinerarios didácticos a partir de algunos criterios específicos. Cada itinerario representa un posible recorrido en nuestro imaginario colectivo, a partir del cual el alumno tiene la oportunidad de investigar y experimentar.

Guión para la Unidad Didáctica.

1ª Parte: Preparación/Información para el profesor

1. Título original
2. Introducción
3. Presentación del conjunto de obras de arte seleccionadas y propuesta de itinerarios didácticos
4. Análisis visual de obras claves
5. Recopilación de comentarios críticos
6. Glosario de términos artísticos

2ª Parte: Programación

7. Desarrollo
 - 7.1. Objetivos
 - 7.2. Contenidos
 - 7.3. Actividad motivadora
 - 7.4. Actividades de aprendizaje
 - 7.5. Procedimientos de evaluación
 - 7.6. Recursos y materiales de trabajo
8. Presentación del material didáctico (punto optativo)
9. Bibliografía para el profesor y para los alumnos.

3ª parte: Ejercicios de recreación

10. Presentación de un trabajo de gran formato, basado en la intertextualidad entre un conjunto de imágenes según una idea o intención comunicativa.
- Modelo de Unidad Didáctica Mi museo imaginario

La recogida de información relevante sobre la familia de imágenes se completa con un análisis visual de las obras y con la introducción de citas procedentes de la crítica del arte. Pienso que la lectura de estos textos resulta fundamental para que el docente amplíe su horizonte cultural y aprenda a desarrollar sus opiniones.

En su aplicación didáctica, la expresión escrita constituye una herramienta estimulante para cultivar la reflexión y el debate en clase, permitiendo comparar diversos puntos de vista a la hora de valorar el arte, entre ellos la apreciación inicial de los niños con las efectuadas posteriormente a su lectura. Sin embargo, en relación con la educación infantil resultará más efectivo introducir en clase la interpretación de poemas o textos cortos que sugieran nuevos significados acerca de un cuadro, para iniciarles en la lectura de comentarios más analíticos en la edad preadolescente.

La inclusión de un glosario de términos artísticos desconocidos cumple una doble función: posibilitar su introducción como conceptos relevantes de



un contenido específico, facilitando a los docentes que utilicen este material didáctico los diferentes sentidos de cada palabra.

La segunda parte de la unidad didáctica trata de guiar el proceso de la planificación de los apartados que componen una programación. En este sentido, valoro muy útiles las aportaciones hechas por Berrocal, Caja y González (2001:56-64) que apuntan a cómo entre las diferentes acciones educativas debería establecerse una coherencia interna, especialmente entre las actividades, los objetivos y los criterios de evaluación propuestos. De hecho, uno de los propósitos básicos perseguidos en este proyecto ha sido favorecer una concepción unificada en el diseño de la U. D., complementándose cada una de sus partes con las demás. Así, por ejemplo, los contenidos relativos a la crítica y la apreciación del arte deben estar interconectados a las actividades de experimentación y de creación, de modo que el niño pueda profundizar desde una variedad de situaciones reales en la transacción de significados entre el arte y la vida.

Al mismo tiempo, considero que la exposición de las actividades de aprendizaje, deberían desarrollarse con una mayor amplitud, siguiendo una secuencia ordenada en la que se recurra con flexibilidad a las cinco acciones básicas (Berrocal, Caja y González 2001:35, et al.): - Observación.

- Reflexión y diálogo.
- Experimentación.
- Creación.
- Evaluación.

Mediante esta metodología de planificación podemos entender si existe una adecuada secuenciación y continuidad entre las actividades perceptivas, orientadas a la formación del dominio crítico infantil y las actividades de experimentación y de creación, propias del dominio productivo, según la denominación de Eisner (1995). Destacamos también la posibilidad de emplear

como material de apoyo algunas de las publicaciones de referencia .

La tercera parte vuelve a estar orientada al profesorado en formación, esta vez desde un punto de vista productivo. Una vez familiarizados con un grupo amplio de imágenes y las diversas interpretaciones realizadas desde diversos puntos de vista, resulta preciso acabar apropiándose de ellas a partir de una transformación que el grupo considere significativa.

Evaluación provisional

Como muestra de los resultados obtenidos exponemos un itinerario didáctico presentado por un grupo (Irene Loaiza, M^o. Isabel Gálvez, Javier Muñoz) sobre el tema del desnudo, que a continuación comentaremos brevemente:

Se han seleccionado un conjunto de pinturas representativas de la modernidad, las tres últimas creadas en un breve segmento temporal, a las cuales precede cronológicamente la obra de Degas (1885).

Apreciamos la aplicación de un criterio formal y temático, planteándose una variedad de lenguajes visuales de expresión que representan diferentes estilos del arte moderno, en las que las obras aparecen confrontadas entre sí (Degas-Miró; Matisse-Picasso). Las relaciones de analogía y contraste establecidas entre las dos primeras obras, en las que un mismo tema pictórico (un desnudo femenino en un interior) con estilos muy distintos, se repiten en las dos siguientes, que muestran composiciones más elaboradas. Tanto en *Les demoiselles d'Avignon* como en *La joie de vivre*, encontramos un número mayor de figuras dispuestas en uno o más grupos, predominando en la composición de Picasso las verticales y oblicuas, mientras que Matisse utiliza el arabesco y las formas redondeadas en un formato que tiende a la horizontalidad, para comunicarnos su visión idílica de una edad de oro dominadas por la quietud y la armonía.



Itinerario presentado sobre el desnudo por Irene Loaiza, M^o. Isabel Gálvez, Javier Muñoz (relación entre las pinturas, sus significados y las actividades de aprendizaje propuestas).

<i>Artista y obra seleccionada</i>	<i>E. Degas La tina</i>	<i>J. Miró Llama en el espacio y mujer desnuda</i>	<i>H. Matisse La alegría de vivir</i>	<i>P. Picasso Les demoiselles d'Avignon</i>
Aspectos que reflejan	Estudio anatómico de un desnudo femenino en el baño. Postura escorzada. Sensación de intimidad.	La alteración anatómica del cuerpo humano como instrumento para el análisis del equilibrio cromático y espacial.	La gracia y la decoración. P r e t e n d e s e r e n a r n o s . Predominan las líneas curvas.	La energía y la fuerza. Pretende sacudirnos. Predominan las líneas rectas y oblicuas en la composición.
Propuesta de actividades de apreciación	- Observación de las tonalidades y colores predominantes - Descripción de la postura de la mujer, ¿qué actividad realiza?	- Identificación anatómica de las partes del cuerpo de la mujer. - Descripción del colorido de la composición. - Búsqueda de figura con una postura análoga en el Guernica	- Comparar estas dos obras en cuanto a las sensaciones que nos comunican y por los medios plásticos empleados (línea, color, etc.) - Responder a una serie de preguntas secuenciadas: ¿Qué ves en el cuadro? ¿Cuántas personas hay? ¿Qué están haciendo? ¿Demuestran algún estado de ánimo? ...	
Propuesta de actividades de producción	- Dibuja tu cuarto de baño utilizando colores fríos. - Compara tu dibujo con los de tus compañeros y establece las diferencias.	- Experimentar con los colores primarios y secundarios, fríos y cálidos. Obtener matices a partir de su mezcla. - Emplear como motivo un paisaje de la ciudad pintándolo sobre el terreno, o bien, realizando apuntes para acabarlos en clase.	- Representación del esquema corporal, su forma y de su movimiento. - Recortar figuras humanas en papel de periódico, cartulina, papel celofán, etc. - Reflexión y diálogo sobre las diferentes figuras y las composiciones elaboradas en el transcurso de la actividad. - Realiza un collage.	



En cuanto a la planificación de actividades de apreciación crítica, el grupo ha elaborado una ficha con preguntas para cada una de las pinturas, en las que se otorga una gran importancia a desarrollar en los alumnos el hábito de una observación más atenta, relacionando las principales características formales con sus valores expresivos. Por ejemplo, con las preguntas efectuadas sobre la pintura de Miró, se trata de que el niño comprenda como la representación deformada del

cuerpo humano y el uso arbitrario del color son recursos intencionales que emplean los artistas modernos para comunicar estados de ánimo o actitudes vitales. En este sentido, encontramos significativo la introducción de una poesía de J. Prévert titulada Joan Miró, como muestra de la afinidad de sensibilidades que a veces se da entre los creadores del mundo de las artes visuales y los de la poesía o la literatura:

**En el nombre de Miró un espejo yo
admiro
a veces en ese mismo espejo un
universo de
viñas, uva y vino.**

**Mancha solar,
yema de huevo precolombino
el pajarraco trueno arrulla en lo
lejano.**

**Ya desde el medio día borrachín,
llevándose consigo el mantel
mañanero
se desploma el sol negro en
nocturna bodega.**

**Penumbra gris y sombra deportada.
Rojo estruendo del verde quebrado.**

**La lavandera viuda que llamamos
noche,
surge sin ruido
y el azul de su colada
el astro de Miró
la estrella tardicenera
resplandece...**



Respecto a las actividades de producción propuestas, estimo que los miembros del grupo han preferido planificarlas con un nivel de dificultad medio, sin basarlas directamente en las experiencias adquiridas a partir de la observación crítica de las obras. Quizás una de las dificultades que he encontrado durante la revisión de los trabajos ha consistido en que la utilización de la familia de imágenes se ha entendido en relación con las actividades productivas como una simple motivación o un pretexto para abordar un tema o un determinado contenido. Sin embargo, desde mi punto de vista, la intersubjetivación en el niño de la experiencia perceptiva se afianza a partir de las actividades creativas que puedan ser derivadas de cada grupo de obras. Así, los ejemplos de Degas y Miró hubieran sido una buena manera de promover la realización de apuntes del natural a partir de un maniquí articulado, o haber planteado algún ejercicio sobre la estilización o deformación del cuerpo humano, creando monstruos o seres fantásticos mediante el juego de los cadáveres exquisitos.

REFERENCIAS

- AUMONT, J. (1992). *La Imagen*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BELLIDO GANT, M. L. (2001). *Arte, Museos y Nuevas Tecnologías*. Gijón: Ed. Trea.
- BLACKMON, C. (1986). *Teach the Mind, Touch the Spirit: a guide to focused field trips*. Chicago: Dept. of Education, Field Museum of Natural History.
- CAJA FRANCISCO, J. y BERROCAL CAPDEVILA, M. (coord.) (2001). *La educación plástica y visual hoy. Educar la mano, la mirada y el pensamiento*. [Barcelona]: Ed. Grao.
- COLORADO CASTELLANY, A. (1999). *Hipercultura Visual. El reto hipermedia en el arte y la educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- DAVIS, J. y GARDNER, H. (1993). "Open Windows, Open Doors". *Museum News* –Washington, 72, (1), p. 34.
- DE BARTHOLOMEIS, F. (1994): *El Color de los Pensamientos y los Sentimientos*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- DUBORGEL, B. y MULLER, M. (1989). *Imaginaire a l'oeuvre*. París: Greco.
- EISNER, E. W. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1993). *Arte, Mente y Cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA SERRANO, F. (2000): *El Museo Imaginado. Base de datos y Museo Virtual de la Pintura Española fuera de España. Proyecto y catálogo*. Madrid: Sr. Federico Nicolas García Serrano.
- MALRAUX, A. (1965). *Le musée imaginaire*. París: Gallimard.

