

La cultura visual en el aula: experiencia de trabajo en primaria

A cultura visual na aula: experiência de trabalho numa aula de primária

Visual culture in school: work experience in primary education

Idoia Marcellán Baraze

idoia.marcellan@ehu.es

Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal
Profesora del área de plástica

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Tipo de artículo: Artigo Original

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una experiencia de trabajo realizada en un aula de primaria en el contexto de una investigación doctoral sobre las relaciones entre la educación artística y la educación mediática. Se trata de una propuesta en la que se trabaja principalmente con algunos de los elementos del lenguaje visual propios de las diversas prácticas de la cultura visual, artísticas y las proporcionadas por los medios, y mediante unos modos de trabajo interdisciplinares. El proyecto se ha desarrollado dentro del horario escolar y, en última instancia, ha tratado de enriquecer e incentivar la comprensión crítica de los y las estudiantes respecto a la cultura visual, tanto en su faceta productora como en la interpretativa.

Palabras-clave: Cultura visual; proyecto experimental; educación primaria; Educación de las artes visuales.

RESUMO

O presente artigo dá conta de uma experiência de trabalho realizada numa aula de primária no contexto de uma investigação doutoral sobre as relações entre a educação artística e a educação mediática. Trata-se de uma proposta que trabalha principalmente com alguns dos elementos da linguagem visual próprios das diversas práticas artísticas, da cultura visual, proporcionadas pelos meios, mediante modos de trabalho interdisciplinares. O projeto desenvolveu-se dentro do horário escolar e tratou de enriquecer e incentivar o entendimento crítico dos e das estudantes com respeito à cultura visual, tanto em sua faceta produtora como interpretativa.

Palavras-chave: Cultura visual; projeto experimental; ensino primário; ensino das artes visuais.

ABSTRACT

The present article informs of an experience of work that took place in a primary school in the context of a doctoral investigation about the relationship between the art education and the media education. It is an experience where some of the visual language elements of the various practices of visual culture, arts and the ones that the media give us, have been treated in an interdisciplinary way. The project has been developed in school time and has tried to enrich and to incentive students critical comprehension about the visual culture, as well as in their productive facet and in their interpretative one.

Keywords: Visual culture, experimental project, primary education, visual art education.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más trabajados en el ámbito de la educación de las artes visuales es el de los elementos del lenguaje visual. Si bien no hay un consenso establecido al respecto de cuáles son los elementos que lo constituyen lo cierto es que el modo de abordarlos en los entornos escolares españoles, según se puede observar en los libros de texto de las editoriales más habituales, se limita a la experimentación y al juego con los diferentes elementos. A nuestro juicio, esto genera un problema ya que, trabajados así, los códigos visuales se conciben como una cuestión que proporciona un conocimiento meramente instrumental, para el puro goce o la 'libre expresión' de los alumnos y las alumnas. Concepción, por otra parte, que también se puede extrapolar a otros temas propios de la educación de las artes visuales. Así es que nos encontramos todavía hoy, en pleno siglo XXI, con unas propuestas escolares de educación artística un tanto limitadas y pobres que no sirven para cubrir las necesidades formativas que los y las alumnas tienen en los contextos actuales (Marcellán, 2010). Mientras tanto, desde el ámbito académico, autores como por ejemplo Efland (2004) hace tiempo ya que están evidenciando que la formación artística proporciona algo más que una destreza motriz y que contribuyen al desarrollo cognitivo de las personas. Otras voces, entre las que destaca la de Gardner (1982;1993), han dejado probado que la intuición, la creatividad y la emoción también son fuentes de conocimiento y, desde las propuestas más innovadoras de educación de las artes visuales (Duncum, 1997; Freedman,1997; o Efland, Freedman y Stuhr, 1996 por ejemplo), se nos invita a ampliar no sólo el objeto de estudio y trabajar con una gran diversidad de manifestaciones culturales sino también a cambiar el enfoque de su estudio. Desde estas propuestas se pretende dotar a los estudiantes de una serie de recursos expresivos y, sobre todo, enriquecer la comprensión crítica de los estudiantes ante diversas prácticas de la cultura visual. ¿Ahora bien, qué tipo de propuestas y planteamientos metodológicos en la educación artística pueden contribuir a un desarrollo cognitivo? ¿Cómo han de ser estas propuestas para que a través del trabajo con la intuición, la creatividad y las emociones se genere conocimiento y comprensión crítica? ¿Cómo traba-

jar con la cultura visual, con toda la diversidad de prácticas? Esta y otra serie de preocupaciones se concitaron en la investigación doctoral ("Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios", presentada en la Universidad Pública de Navarra, 2009) que trataba de iluminar las conexiones entre la educación artística y la educación mediática. Como hipótesis principal se planteó que una educación artística que trabajase con diversas prácticas culturales y metodologías innovadoras enriquecería la comprensión crítica de los estudiantes ante los fenómenos mediáticos. Así que como complemento a un trabajo más teórico se desarrolló una parte experimental en un centro escolar en primaria en el que se llevaron a cabo 3 propuestas prácticas. En este artículo se explica aquella en la que se trabajó con uno de los ejes temáticos del currículum escolar español: los elementos del lenguaje visual. Ejemplificamos así un posible modo de abordar la educación artística que intenta responder a las preguntas formuladas anteriormente.

2. EL CONTEXTO DE LA PROPUESTA:

Acudimos a un centro educativo con una educación artística convencional: el colegio público Erreniega (Zizur Mayor, Navarra, España) donde nos abrieron las puertas a la clase de 5ºC de primaria, con chicos y chicas de entre 9 y 10 años. Durante todo un curso escolar realizamos las 3 intervenciones mediante las que intensificamos sus prácticas habituales de educación artística: una en la que reflexionamos sobre los sistemas de representación, otra sobre las herramientas de la representación o lenguaje visual y una tercera en la que abordamos los problemas de la significación. En todas ellas probamos otros modos de trabajo más complejos, inspirándonos en el enfoque metodológico que guían los proyectos de trabajo. Así mismo estudiamos las diversas prácticas de la cultura visual sin discriminarlas en función de su excelencia estética y estableciendo nexos entre problemas y lugares que todas ellas abordan. Sabíamos que nuestra propuesta educativa chocaría con la rutina habitual de la materia dirigida, principalmente, a la realización de manualidades, tónica general en la mayoría de los centros educativos españoles. Por tanto, antes

de comenzar propiamente con las propuestas realizamos unas primeras sesiones que nos permitieron conocernos, acomodarnos a una nueva forma de trabajo, probar cuestiones técnicas etc. En éstas constatamos lo siguiente:

- La costumbre tanto de los alumnos y las alumnas como del profesor a una pedagogía convencional en educación artística, basada en repetición de modelos preestablecidos o en la realización de dibujos 'libres'.
- Abundantes estereotipos en sus producciones y falta de creatividad.
- Resistencias hacia el dibujo al verse poco diestros puesto que pretendían realizar representaciones naturalistas e imitativas de la realidad.
- Una falta de reflexión acerca de sus producciones.

Todas estas cuestiones influyeron en el diseño de las intervenciones pero sobre todo el condicionante establecido por la escuela de que para desarrollar los proyectos en horario lectivo éstos debían engarzarse con su contenido curricular.

3. LA PROPUESTA SOBRE LAS HERRAMIENTAS DE REPRESENTACIÓN O LENGUAJE VISUAL:

A través de una negociación con el profesor de 5ºC una actividad prescrita por la escuela, como era la elaboración de unos carteles informativos sobre personajes del carnaval tradicional vasco, fue transformada en una propuesta a partir de la cual ampliar su capacidad crítica ante las imágenes de la cultura visual y trabajar algunos elementos del lenguaje visual necesarios para la elaboración de un cartel tales como: el color, las formas o la composición. No en vano, estos junto a otros elementos constituyen el eje del vigente currículo actual para el área de educación artística en primaria en el estado español. Por tanto, esta propuesta nos ofreció una buena oportunidad para probar una manera diferente de trabajar con estos contenidos curriculares, más allá de proporcionar una formación meramente instrumental. Sin embargo, por un lado, detectamos que nuestros alumnos no eran muy diestros en algo tan básico como es la organización de los elementos en el espacio a pesar de que la cultura visual de la que beben les nutre de un sin fin de posibilidades y, por el otro, el propio profesor nos ha-

bía comentado que los carteles que venían realizando sus alumnos solían ser del tipo: la foto del personaje de carnaval en el lado izquierdo y la explicación en el derecho. Así es que en esta propuesta abordamos cuestiones formales, pero tratando de ir más allá: procuramos, por un lado, interpretar y analizar críticamente las estrategias que diversas prácticas culturales utilizan en función del significado que quieren transmitir y el contexto en el que se inscriben y, por el otro, que esos conocimientos se transformasen en una fuente de inspiración para sus creaciones cotidianas. Todo ello en aras de enriquecer su comprensión crítica ante los diversos artefactos.

Como **objetivos específicos formativos** establecimos:

- Aproximarles a las estrategias del diseño gráfico y la cultura visual.
- Analizar los distintos tipos de encuadres y compositivos.
- Comprenderlos.
- Evidenciar la importancia de la elección de los elementos para construir significados.
- Ampliar los recursos para generar significados.
- Capacitarles para tener criterio en la ordenación y dotación de significado de los elementos de sus artefactos.

Todos ellos los desarrollamos a lo largo de 5 sesiones (cada una de las cuales duraba 1 hora y 40 minutos). Hemos de puntualizar que en todas ellas intercalamos actividades productivas, interpretativas y de reflexión y corrección conjunta en un espacio expositivo acondicionado al final del aula.

En cuanto a los **contenidos**, hemos de precisar que, por limitaciones de tiempo, tuvimos que centrarnos en menos elementos de los preestablecidos. Así que básicamente trabajamos el concepto de composición: analizamos los criterios organizativos, aprendimos las nociones de pesos y equilibrios en la disposición de los elementos en el espacio pero evidenciando la importancia de las elecciones según el significado que se quiere transmitir, jugamos y experimentamos con la cuestión del dinamismo en el plano y aprendimos unas nociones mínimas sobre fondo y tipografía. Esta formación sirvió de base para la elaboración de sus carteles informativos sobre el personaje de carnaval que el profesor les había asignado y que ha-

bía que acabarlo para una fecha determinada, cuestión que finalmente condicionó bastante nuestra propuesta. En cualquier caso, en todo momento, se intentaban tender puentes entre las imágenes artísticas y otras producciones cotidianas más cercanas a sus experiencias vitales (carteles, revistas, folletos de propaganda...etc. tanto traídas por ellos como ofrecidas por nosotros. Porque, al igual que en las otras 2 propuestas, pretendíamos enredar y resignificar las imágenes de la cultura mediática con otras imágenes, narraciones o visiones provenientes de las artes visuales y porque queríamos enfatizar el hecho de que todas ellas habían tenido que resolver las mismas problemáticas estéticas y de significación, independientemente de su catalogación como

a) Detectar las ‘arquitecturas’compositivas y sus significados:

Tras haber detectado los criterios organizativos en unas producciones que los propios alumnos y alumnas habían realizado en la propuesta anterior y evidenciar la falta de los mismos, en este ejercicio se trató de que identificasen las ‘arquitecturas’ compositivas y los significados de distintos textos de nuestra vida cotidiana (periódicos, revistas dominicales, folletos de propaganda, revistas de hobbies...).

En el espacio ‘expositivo’ se evidenciaron constantes y ‘reglas’, se detectaron las diversas intenciones de cada uno de ellos y se hicieron hipótesis sobre los porqués.



Figura 1 y 2 detectar ‘arquitecturas compositivas’ (marzo de 2007). Colegio Erreniega, Navarra, España. Fuente: propia.

artística o no. En la base de todas las propuestas estaba la idea de querer evidenciar la interrelación existente entre todos los ámbitos de la cultura visual (mediática o artística), enfatizando el hecho de no son meras representaciones de la realidad sino diferentes relatos o discursos sobre el mundo, que contribuyen en la configuración de nuestra mirada, de nuestras creencias y juicios. Así mismo, en todas ellas, abordamos cuestiones y contenidos que trascendían a los propios y específicos de la asignatura de plástica, y que nos llevaban a reorientar las propuestas constantemente en función de las emergencias que surgían en el aula. Es materialmente imposible dar cuenta de todo lo ocurrido en este viaje así que vamos a referir, a modo de ejemplo, algunos de los pasos que forman parte del trabajo realizado:

b) Experimentando con los pesos:

En este punto se les propuso una serie de ejercicios cortos en los que se les instó a disponer formas geométricas atendiendo a diversas pautas. Así pues a cada estudiante y, en cada ejercicio, se le proporcionaron 3 formas geométricas (Cuadrados y rectángulos de tamaños iguales) que debían colocar en unas cuartillas de tal modo que representasen diversas ideas: ‘quietas’, ‘que se caen’, ‘suben’, ‘llegan’ etc.

En el espacio expositivo fuimos identificando y tratando de que argumentasen sus elecciones y evidenciando errores y soluciones acertadas, y, al mismo tiempo, introducimos nociones como: equilibrio/simetría/pesos/estabilidad/dinamismo.

Como ejemplo mostramos algunos de los comentarios sobre las distintas producciones que hicieron para representar la misma pauta:

Respecto a las figuras geométricas que representaban Quietas:

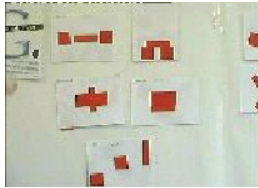


Figura 3 composiciones que representen 'quietas' (marzo de 2007). Colegio Erreniega, Navarra, España. Fuente: propia.

'La de abajo no está bien, están como cayendo, están en diagonal' (Jokin)

Las que representaban 'Suben':

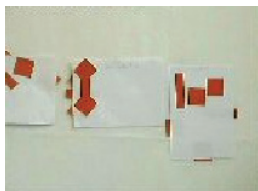


Figura 4 composiciones que representen 'suben' (marzo de 2007). Colegio Erreniega, Navarra, España. Fuente: propia.

'Están todas juntas y parece que se quieren salir pitando' (Ainhoa)

Por el contrario otros alumnos opinaron al respecto:

'Es que como están todas juntas pues parece que pesan más y como que se caen y que no son tan ligeras, sí me parece que suben pero no sé...' (Edurne)
'Las alineadas parece que suben más porque cuando están torcidas parece que se caen, porque tienen más peso...cuando están torcidas parece que se caen están como irregulares' (Jonan).

En otros ejercicios, que fuimos planteando en función de las necesidades y emergencias que íbamos detectando, por ejemplo, conocimos prácticas de artistas que también se preocuparon por cuestiones similares (Goya, Sonia Delaunay, Rodchenko...etc.), analizamos distintos tipos de revistas, establecieron nexos con ejemplos que ellos trajeron de sus referentes más cercanos...etc. pero dado que los chicos y chicas debían entregar sus carteles sobre el personaje de carnaval en la fecha establecida por el profesor tuvimos que

acabar con la propuesta antes de lo que hubiésemos deseado y sin poder abordar todas las cuestiones previstas. En sus carteles pusieron en juego los conocimientos adquiridos hasta entonces y los primeros sorprendidos con los resultados fueron ellos mismos ya que al compararlos y analizar los carteles que habían realizado sus compañeros de las otras aulas de 5º una alumna participante en nuestra propuesta concluyó lo siguiente:

'Les ha pasado lo mismo que nos pasó a nosotros con los primeros carteles, que han distribuido la información sin ninguna pauta' (Garazi)

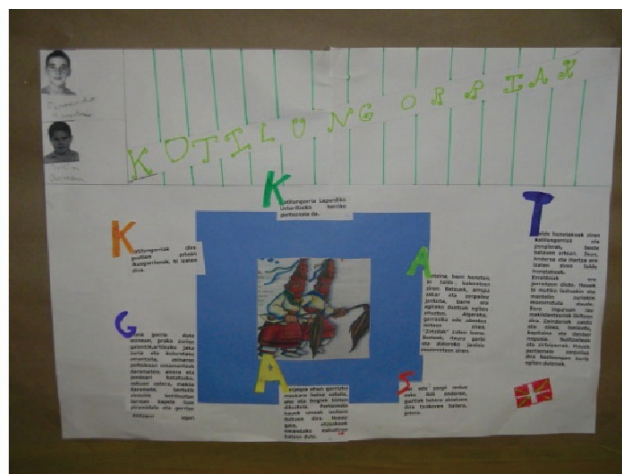
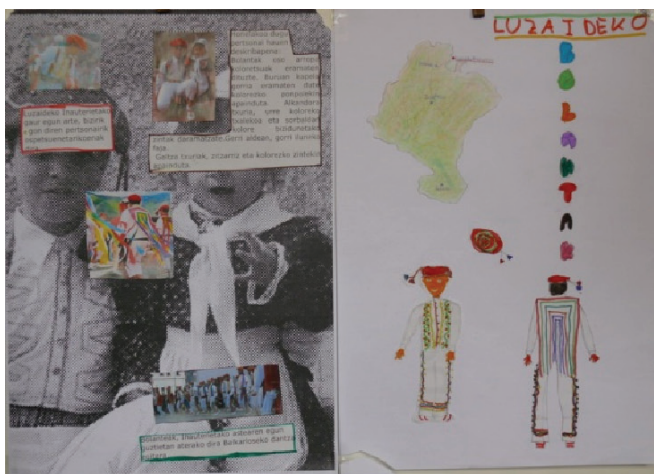
4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La composición junto a otras herramientas de configuración (el tamaño, la forma, el color, la iluminación, textura...) articulan los significantes y los significados de los mensajes de las imágenes sean artísticas, publicitarias o informativas. Aprender y comprender este hecho así como experimentarlo con el fin de enriquecer los criterios para elaborar sus producciones han sido los dos ejes principales de esta propuesta. Hemos de reconocer honestamente que aparecieron varios 'pedruscos' en el camino como, por ejemplo, el hecho de que hubiésemos tenido que trabajar a contrarreloj para poder entregar el cartel en la fecha establecida. O las resistencias por parte de los alumnos a practicar los nuevos aprendizajes, a aceptar que ante una mismo problema hubiese multiplicidad de respuestas, a menudo tuvimos que insistir en que intentasen nuevas fórmulas para elaborar un cartel informativo pues tenían muy interiorizado que el texto y las fotos sólo podían combinarse de un modo secuencial.

En cualquier caso creemos que es normal lo ocurrido, los chicos y chicas tienen muy arraigados unos patrones de producción visual muy concretos y aunque su universo audiovisual sea mucho más rico, la escuela no se fija en él, no lo cultiva y se siguen haciendo las cosas 'como siempre', 'como el año pasado'. No obstante, esta propuesta ha evidenciado que basta un poco de provocación, formación y reflexión para que ocurran cosas como las siguientes:

4.1 Conciencia de aprendizajes:

Resultan muy significativos los siguientes testimonios en los que revelan la conciencia de que antes no tenían criterio alguno en sus producciones y de que pueden jugar con más de un parámetro formal según el relato que quieren crear: *‘Antes lo hacíamos a nuestro aire sin pensar ni nada...’* (Iker,S.).



Figuras 5 y 6 carteles sobre personajes carnaval vasco (marzo de 2007). Colegio Erreniega, Navarra, España. Fuente: propia.

‘Ahora nos paramos a pensar cómo repartir el espacio... Según qué anuncio sea aprendimos que le pega más una cosa que otra’ (June).

A pesar de resistirse a rehacer los trabajos aduciendo que ‘a mi me gusta más así’ o bien por la presión de tener que acabarlo para una fecha, luego reconocen la mejoría. Tal es el caso de un grupo en el que recuerdan el proceso así:

‘Nosotras primero hicimos un boceto pero luego al colocar los textos no nos cabía y no pudimos hacer lo que teníamos pensado, entonces lo tuvimos que hacer otra vez, en cuatro días, y nos quedó mejor que la otra vez’ (June). *‘Es que el texto nos quedaba muy pequeño y lo tuvimos que agrandar, lo hemos puesto muy alineado, bueno tampoco muy alineado pero...’* (Itziar). *‘Hemos repartido bastante bien el espacio... no poner una foto ahí abajo y otra en la punta y luego todo el texto por ahí...’* (June).

Hemos de precisar, en reconocimiento a los chicos y chicas, que en la elaboración del cartel del personaje de carnaval hicieron de maquetadores de un modo artesanal. Los textos los tenían en formato de columna porque los habían informatizado ya y, en algunos casos, difícilmente los podían adecuar a lo planteado en el boceto. Así que se tuvieron que

adecuar a los recursos que teníamos por lo que el esfuerzo fue mayor.

‘Nosotras al principio hicimos un croquis pero no nos valía porque queríamos poner los textos en circular y no pudimos hacer... luego nos pareció original poner ese fondo que es la misma foto...’ (Grazi).

4.2 Despierta su mirada estética

Durante las sesiones continuamente estuvimos despertándoles su mirada estética con ejemplos de la cultura visual (artísticos y mediáticos) tanto para abordar cuestiones formales como de significación. Trabajamos desde un enfoque de educación artística que problematizaba las actividades habituales lo cual nos permitió constatar que un trabajo así consigue hacer emerger actitudes, competencias y posicionamientos críticos en los chicos y chicas de nuestro estudio. También pudimos constatar que cuanto más ricas y complejas son las propuestas educativas afloran una mayor cantidad de resorte cognitivos.

4.3 Enriquecimiento de su capacidad crítica:

En esta propuesta, los y las alumnas adquirieron argumentos más ricos para su diálogo con los diversos artefactos culturales y se les incentivó a que pensasen de un modo más sistemático y riguroso ante las imágenes, artísticas y mediáticas, (Buckingham, 2003) y ante sus carteles y los elaborados por los otros grupos de 5º. Ante esas producciones les planteamos preguntas tipo: ¿Qué os parecen? ¿Les

podríamos recomendar alguna mejora? A lo que respondieron, por ejemplo:

'Hay unos que están patatosamente... no sé decir... mal... porque por ejemplo si miras el de los Zakuzaharrak pues...han puesto las fotos en un lado y el texto en otro y eso es como que no han tenido nada, nada de dinamismo ni... vamos soso... Por ejemplo han puesto un color para la letra que casi ni se ve... un amarillo...' (Xabi). *'Se nota que no lo han pensado nada, porque ponen las fotos en un lado y los textos en el otro'* (June). *'Y en el de Mamuzaharrak han hecho el título y dos fotos y han hecho todo el texto y al final una foto. No tiene mucho... sentido... el texto podrían haber puesto en distintas partes, cada párrafo en un sitio distinto...'* (Iker, E.).

Por tanto, pudimos constatar que esta propuesta, junto con las otras 2, contribuyó a que reflexionasen ante las imágenes y a la hora de realizar sus producciones, haciéndoles que se centraran en decisiones sobre qué creer y qué hacer, según Ennis (1985) fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico.

4.4. Sobre el valor de la educación artística para el desarrollo de la criticidad

Esta propuesta junto a las otras 2 nos permitió someter a prueba algunos de los hallazgos teóricos sobre las conexiones entre la educación mediática y la educación artística. Evidenció que el objetivo compartido por ambas áreas de desarrollar la comprensión crítica de las personas resulta más rico y efectivo si: se trabaja con una diversidad de artefactos culturales, porque de acuerdo con Williamson a no ser que el análisis se relacione con las propias experiencias e identidades de los estudiantes *"la discusión de la ideología en los medios continuará siendo un ejercicio puramente académico"* (citado en Buckingham 2003:183) y combinando trabajos de interpretación y de producción. Así mismo, contribuyó a subrayar el valor de una multiplicidad de asociaciones de lugares para ampliar el aprendizaje de los y las alumnas participantes puesto que las conexiones establecidas entre distintos artefactos ampliaron sus miras y les permitieron construir conocimiento y cuestionar sus juicios.

Por tanto, el análisis de diversos postulados teóricos junto con esta parte experimental nos ha permitido evidenciar

el valor de la educación artística para la mejora de la disposición crítica ante los medios, y que sería muy interesante una mayor hibridación entre la educación artística y la mediática, ampliando las perspectivas desde las que se abordan los fenómenos culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- BUCKINGHAM, D. (2003) *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós (2005)
- DUNCUM, P. (1997) *Art education for new times. Studies in art education*, 39(3), 110-118.
- EFLAND, A. (2004) *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona: Octaedro.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K., STUHR, P. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós (2003).
- ENNIS, R.H. (1985) *A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership*, 43 (2), 44-48.
- FREEDMAN, K. (1997). *Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School. Art Education*; v50 n4 p46-51 Jul 1997
- GARDNER, H. (1993a) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós (1995).
- GARDNER, H. (1982) *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: MCEP.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992) *La organización del currículum por proyectos*. Barcelona: Grao.
- MARCELLÁN, I. (2010). *Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº52, pp.81-93.