

**Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la  
Educación Artística**  
Ricardo Marín Viadel  
Universidad de Granada

**I. Introducción: El problema de las clasificaciones en la Historia de la Educación Artística.**

El ensayar una clasificación, un modelo o un esquema es una operación intelectual que solo se justifica por su utilidad o eficacia, por la luz que aporte para esclarecer un problema que permanezca oscuro. No hace falta recordar la famosa y desconcertante clasificación que el poeta y escritor argentino Jorge Luis Borges intercala en su ensayo sobre John Wilkins, para conducirnos con cautela y precaución ante cualquier intento de clasificación, por muy simple o evidente que nos parezca una situación.

Borges dice tomar esta clasificación de los animales de un hipotético doctor Franz Kuhn, el cual la atribuye a cierta enciclopedia china. El caso es que, entre los catorce tipos de animales, encontramos categorías tales como las de los embalsamados, las sirenas, los fabulosos, los que se agitan como locos, los dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, o los que de lejos parecen moscas, por solo citar algunos de los tipos más inmediatamente visuales. En un tono algo más prosaico, Borges concluye "... notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural". (Borges, 1981, pp. 104-105).

El filósofo francés Michel Foucault dejó escrito que la insistente risa que le producía la clasificación de Borges fue el origen de su demoleadora reflexión sobre el orden, el conocimiento y la cultura que publicó en 1966 bajo el título "Las palabras y las cosas". (Foucault, 1978).

Hace apenas dos años, el profesor y novelista italiano Umberto Eco, en su ensayo sobre "La búsqueda de la lengua perfecta" recoge la clasificación china que inventó Borges, y que inspiró a Foucault, para concluir que "... también Leibniz tendrá que rendirse finalmente ante esta dramática constatación", la de que toda clasificación necesariamente es hipotética y arbitraria. (Eco, 1996, p. 176).

Como yo voy a proponer un esquema o clasificación, ciertamente sobre un conjunto de extensión algo más reducida que el vasto el universo, pero no desprovisto de cierta complejidad, como es el de la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, no solo tendré que advertir de las dificultades del intento, sino también de sus posibles ventajas. Debo confesar que me encantan los esquemas y clasificaciones porque los considero tremendamente útiles, ya sea para adoptarlos o para rechazarlos. En cualquiera de los dos casos, la nitidez con la que pretenden delimitar la siempre borrosa, versátil y desconcertante variedad de los acontecimientos, resulta de gran ayuda. Pondré un ejemplo, que nos permitirá entrar rápidamente en materia. Un ejemplo con propósitos didácticos, cuyo autor es Leonardo da Vinci.



Ilustración 1.

Se trata de un problema de enseñanza del dibujo del natural, que Leonardo formuló del siguiente modo: "Del fare un effigie umana in profilo dopo averlo guardato una sola volta". "De

[como] hacer una efígie humana de perfil después de haberla visto una sola vez. Para poder resolver esta cuestión Leonardo proporciona una clasificación o tipología de narices. (Ilustración 1).

"En este caso te es menester memorizar la variedad de cuatro miembros diversos de perfil, a saber: nariz, boca, mentón y frente. Hablaremos primero de la nariz, las cuales son de tres suertes, esto es rectas, cóncavas y convexas. De las rectas no se ven más que cuatro variedades, esto es largas, cortas, altas con la punta y bajas. Las narices cóncavas de tres suertes, de las cuales algunas tienen la concavidad en la parte superior, algunas en el medio y algunas en la parte inferior. Las narices convexas aun pueden variar en tres modos, esto es algunas tienen la gibosidad en la parte de arriba, algunas en el medio y otras abajo; los contornos que meten en el medio la gibosidad de la nariz varían de tres modos, esto es o son cóncavos o convexos." (Leonardo da Vinci, *sf.*, p.134)

Este ejemplo, que ha sido estudiado por E. H. Gombrich en su ensayo sobre la cabezas grotescas de Leonardo, puede ser elocuente para comprender que un esquema o clasificación es sólo y simplemente eso: un esquema o clasificación. (Gombrich, 1982, pp. 123-125). No hay ninguna nariz que tenga porque corresponder exactamente a las dibujadas en la clasificación de Leonardo. Pero si queremos memorizar rápidamente el perfil de cualquier nariz, es mucho más sencillo recordar las pequeñas variaciones que presenta el modelo real en relación con los tipos normalizados en la clasificación leonardesca.

Los esquemas no existen en la realidad, son solo casilleros en los que hay que encajar la realidad, por consiguiente la realidad nunca encajará del todo bien en el esquema. Pero en el forcejeo con las cosas para que encajen con los esquemas, surgen grandes posibilidades de que aprendamos algo más sobre cómo son las cosas, y también algo más sobre nuestra habilidad para hacer esquemas y clasificaciones.

Esta nueva disciplina que estamos configurando, este nuevo campo de estudio, como es el de la Historia de la Educación Artística, utiliza esquemas y clasificaciones, como es habitual en cualquier disciplina. Normalmente los estudios de tipo histórico propiamente a utilizar esquemas o clasificaciones cronológicas. Esto es perfectamente natural. Si lo que estamos tratando de estudiar es qué ha sucedido en la enseñanza del dibujo, de las Bellas Artes, o del diseño, cómo se han enseñando esas disciplinas, lo que buscamos es ordenar lo que sucedió antes y lo que sucedió después. Parece casi obligado que de forma congruente con nuestro propósito los esquemas que se establezcan consistan en etapas o periodos que van engranándose unos con otros hasta cubrir la totalidad del devenir de acontecimientos que estudiamos.

Si cogemos los índices de las principales historias generales de la educación artística que tenemos disponibles hasta la fecha veremos que sus esquema responde a esta estructura cronológica. (Cuadro 1)

El trabajo de Stuart MacDonal, centrado en el caso de Inglaterra, y que analiza con especial atención el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, tanto en lo respecta a al escuela primaria, como a las enseñanzas profesionales y superiores de las bellas artes y del diseño. (MacDonal, 1970). El texto del profesor Arthur D. Efland, presenta una estructura semejante, pero en este caso focalizada en Estados Unidos de América. (Efland, 1990).

En estas clasificaciones hay algunos aspectos que me gustaría señalar. Uno, como era previsible, el orden cronológico es importante. Dos, hay una cierta desproporción en el tratamiento que se le da a los dos últimos siglos, el XIX y el XX, y toda la historia anterior. En el caso de Arthur D. Efland, el periodo comprendido entre España y el siglo XIX, es decir un lapso de 2.700 años se resume en 41 páginas, mientras que el periodo 1800-1987, ocupa las 214 páginas restantes. Tres, los dos estudios manifiestan un marcado carácter local, muy centrados en los respectivos países de sus autores.

AUTORES	
Stuart MacDonal (1970)	Arthur D. Efland (1990)
<p><b>P</b></p> <p>1. Gremios, Academias, Sociedades e Institutos. (Egipto - s. XIX)</p> <p><b>E</b></p> <p>2. Principios académicos. (Egipto - W. Hogart, 1753)</p> <p><b>R</b></p> <p>3. Las escuelas de Diseño. (1760-1850).</p> <p><b>I</b></p> <p>4. Las filosofías de Haydon, Dyce y Wilson. (Primera mitad del siglo XIX).</p> <p>5. Cole adquiere un reino. (Décadas centrales del siglo XIX).</p> <p><b>O</b></p> <p>6. Sociológico: ¿Educación artística para quien? (Décadas centrales del siglo XIX).</p> <p><b>D</b></p> <p>7. Escuelas del Departamento de Ciencia y Arte. (1852 - 1873).</p> <p>8. Un sistema nacional para la educación artística pública. (Años centrales del siglo XIX).</p> <p><b>S</b></p> <p>9. El traslado a South Kensington. (Años centrales del siglo XIX).</p> <p>10. Pago según resultados en Educación artística. (1854-1870)</p> <p>11. La filosofía del círculo de South Kensington. (Segunda mitad del siglo XIX).</p> <p>12. América importa el sistema de Cole. (Segunda mitad del siglo XIX).</p> <p>13. El giro hacia las Bellas Artes. (Ultimo cuarto del siglo XIX).</p> <p>14. La (escuela) Stude y su concepto del dibujo. (1868 - 1969).</p> <p>15. Los 'Ateliers' franceses. ( De David a la Academia Julian)</p> <p>16. Del arte aplicado al diseño. (De finales del siglo XIX hasta la II guerra mundial)</p> <p>17. El reconocimiento del arte infantil. (De Rousseau a R.R. Tomlinson, 1935).</p> <p>18. Universidad y Politécnico. (Segunda mitad del siglo XX)</p> <p>19. Diseño básico y educación visual. (Segunda mitad del siglo XX)</p>	<p>1. Orígenes de la educación artística en occidente. (800 a C. - 1800).</p> <p>2. Las artes visuales y la revolución industrial (1800-1840)</p> <p>3. La invención de la escuela común de arte. (s. XIX)</p> <p>4. La corriente del idealismo romántico en educación artística. (s. XIX)</p> <p>5. Darwinismo social y la búsqueda de la belleza (1890-1914)</p> <p>6. Las corrientes expresionistas y reconstruccionistas en educación artística. (1917 - 1945)</p> <p>7. La educación artística desde la segunda guerra mundial hasta el presente. (1945-1990)</p>

Cuadro 1. División en periodos de las principales historias de la educación artística.

Cuatro, en bastantes ocasiones la estructura de periodos, fases o etapas, viene determinada, incluso en su denominación, por estructuras 'macro-históricas' tales como guerras, siglos, etc. Por todo ello creo que los esquemas que manejamos actualmente indican mejor lo que sabemos de la historia de la educación artística, que cualquier otra cosa.

El punto de vista que yo quisiera defender es que la Historia de la Educación Artística debería tener un esquema de clasificación en periodos que le fuese propio y distintivo. Probablemente eso significará que la disciplina ha llegado a nivel de madurez.

La historia de la educación artística tiene su propia dinámica interna, su propia lógica, y por lo tanto otros tipos de historias, otros acontecimientos extrínsecos a la enseñanza y aprendizaje de la artes visuales no siempre la afectan de manera decisiva. Por supuesto que los cambios y transformaciones del conjunto de la dinámica social tienen su repercusión en el sistema de las enseñanzas artísticas, pero ni siquiera los acontecimientos más próximos a este ámbito, ya sean los educativos o los artísticos, coinciden exactamente con la dinámica específica de la educación artística. Los autores y autoras, las instituciones, y las obras clave de la historia de la educación artística, y por lo tanto también sus épocas y periodos deben ser los que realmente han marcado la disciplina, y no deberían ser extrapolados desde otros ámbitos.

La historia de la educación artística debería tener sus propia clasificación en periodos congruente con la devenir concreto de sus acontecimientos más relevantes. Esta es la primera idea que quería exponer.

## 2. Una tipología de modelos de enseñanza de las artes visuales, de carácter histórico.

La clasificación que yo voy a proponer no pretende organizar la historia de la educación artística. Lo que me ha movido a establecer ese esquema no es tanto un interés histórico como didáctico. Por lo tanto debe quedar bien claro desde el principio, que no establezco periodos o fases que correspondan a tales o cuales fechas o épocas, y que van sucediéndose unos a otros. Mi propósito fundamental fue descubrir la lógica de los métodos de enseñanza de las artes visuales. Lo que sucedió es que descubrí que la explicación más coherente y completa que encontré para dar cuenta de cómo se enseñaban actualmente las artes visuales era de tipo histórico. Lo que mejor explica, desde mi punto de vista, cómo se enseña hoy la educación plástica y visual es cómo se ha enseñando a dibujar en el pasado. Aclarar este punto me parece muy importante, para ello utilizaré algunos casos ejemplares.

Al observar los contenidos y ejercicios que se proponen en el aula o que prescriben los manuales que actualmente se están utilizando en la educación artística en cualquier nivel educativo una de las preguntas pertinentes que podemos hacernos es sobre su origen histórico: ¿cuando, quien y porqué se inventó ese ejercicio? En la mayoría de los casos es posible rastrear el origen del ejercicio durante centenares de años. Esto puede parecer algo sorprendente. La mayoría de las editoriales publican nuevos manuales casi cada curso escolar, especialmente para los años de escolaridad obligatoria, por lo que cabría esperar una constante novedad de propuestas. Pero esto no es realmente así. Lo que nos encontramos es una asiduidad y fidelidad realmente impresionantes a unos pocos modelos o patrones que, a mi juicio, constituyen una especialidad iconográfica escasamente explorada: la *iconografía didáctica* en la enseñanza de las artes plásticas.

Veamos, por ejemplo, una de las actividades propuestas por el manual para el curso 3º de educación plástica y visual de la editorial Santillana. (Ilustración 2). El ejercicio se titula "Imágenes casuales. la mancha". La propuesta consta de dos partes. En la primera se explica mediante un ejemplo cómo debe procederse:

"Se rellena con manchas de acuarela de distintos colores un papel previamente humedecido. Se observa el papel en todas las posiciones hasta encontrar algún parecido de las manchas con imágenes figurativas, árboles en este ejemplo. Se destacan con lápices las líneas y los colores que interesan y se

acercan los contrastes." (Santillana, 1998, p. 42).

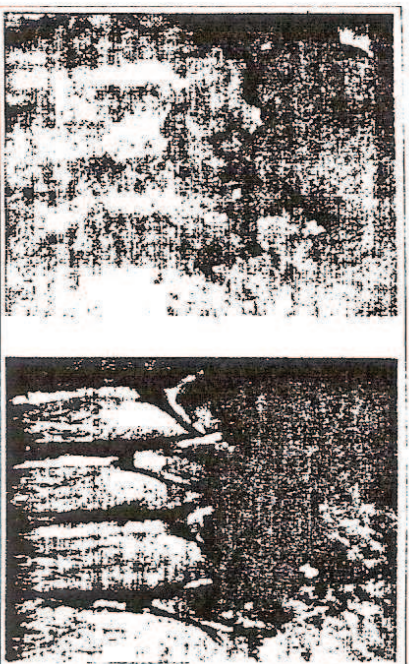


Ilustración 2.

En la segunda parte del ejercicio se ofrece al alumnado un amplio rectángulo en blanco, que ocupa prácticamente toda la página del libro, en el que hay que hacer lo siguiente:

"Reclina de manchas todo el rectángulo. Busca parecidos y teoca los hallazgos, dejando el resto como fondo". (Santillana, 1998, p. 43)

En los escritos de Leonardo da Vinci, estamos entorno al año 1500, encontramos dos párrafos que corresponden exactamente a este ejercicio:

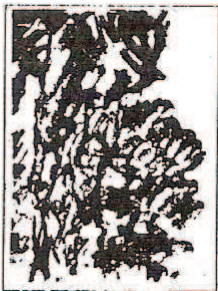
"Así, nuestro Botticelli decía que era vano estudio [el paisaje], pues bastaba con arrojar sobre un muro una esponja embebida en distintos colores, la cual dejaría una mancha donde poder ver un bello paisaje. Bien cierto es que en una mancha pueden verse las distintas composiciones de cosas que en ella se pretenda buscar: cabezas humanas, diversos animales, batallas, bajíos, mares, nubes, bosques, etc.; ocurre como con las campanas, que en ellas puedes oír lo que te plazca. Pero aunque estas manchas alimentan tu invención, no te enseñan a remanar detalle alguno. Y aquel pintor hizo muy pobres paisajes." (Leonardo, 1980, p. 362).

Si en este fragmento Leonardo parece mostrar todavía cierta reticencia sobre el interés del ejercicio, en otra anotación que se supone posterior, escribe:

"Como acrecentar y estimular el ingenio por medio de invenciones varias. No puedo dejar de incluir entre estos preceptos una nueva y especulativa invención que, si bien parece mezquina y casi ridícula, es, sin dudar, muy útil para estimular el ingenio a varias invenciones. Es la siguiente: si observas algunos muros sucios de manchas o contruidos con piedras dispersas y te das a inventar escenas, allí podrás ver la imagen de distintos paisajes, hermosos con montañas, ríos, rocas, árboles, llanuras, grandes valles grandes valles y colinas de todas clases. Y aún verás batallas y figuras agitadas o rostros de extrano aspecto, y vestidos e infinitas cosas que podrás traducir a su íntegra y amañada forma." (Leonardo, 1980, p. 364).

Este ejercicio de estimulación de la invención fue objeto de un tratado didáctico completo que escribió en 1785 Alexandre Cozens, una de las más destacadas figuras de la pintura inglesa del siglo XVIII. El libro llevó por título "Un nuevo método para asistir la invención en el dibujo de composiciones, 'inginales de paisajes'". Consta de 33 páginas escritas en las que explica el origen, características, secuencia y normas del ejercicio, y de 43 espléndidas láminas que

describen el proceso y sus resultados. (Ilustraciones 3, y 4).



"Heme aquí dispuesto a comunicar un accidente que dio origen al método aquí propuesto para asistir la imaginación en la composición de paisajes, el cual he seguido con asiduidad desde entonces, tanto en mis estudios privados como en el curso de mi enseñanza, y que ahora presento ante el público, después de una plena comprobación de su utilidad durante muchos años de experiencia.

Reflexionando un día en compañía de un alumno de gran capacidad natural, sobre la composición de paisajes originales, en contraposición a copiar, me lamenté de la necesidad de un método mecánico suficientemente expeditivo y completo para motivar las ideas de una mente ingeniosa predispuesta al arte del dibujo. Dio la casualidad que en ese momento tenía un trozo de papel sucio en mi mano, y volviendo mis ojos hacia el ligeramente, abocete algo así como un paisaje, con un lápiz, a fin de captar alguna indicación que pudiera desarrollarse en una regla. Revisándolo descubrí que la mancha, a pesar de ser extremadamente tenue, me había influenciado insensiblemente en la expresión de la apariencia general del paisaje.



Esta circunstancia fue bastante sorprendente: mezclé tinta con agua para hacer una media tinta, suficientemente oscura como para marcar el papel, y haciendo irreflexivamente algunas formas toscas, (las cuales, cuando se seccion, parecían poder responder al mismo propósito al cual yo había aplicado la sociedad accidental del trozo de papel antes mencionado) la puse, junto con unas pocos trazos pequeños hechos de mi intención, ante el alumno, quien instantáneamente desarrolló el borrón [blots], que es como debe ser llamado, en un boceto inteligible, y desde entonces hizo tales progresos en composición, que colmaron mis expectativas más optimistas sobre el experimento." (Cozens, 1981, pp. 4-5).

El candoroso entusiasmo docente de Cozens resulta arrebatador. Actualmente los rigores metodológicos de la prosa de los informes de investigación educativa no permite conclusiones tan entusiasmadas. Lo importante del tratado de Alexander Cozens es que analiza con todo detalle cómo realizar el ejercicio, el cuidado que hay que poner al elaborar las manchas iniciales para que manteniendo la frescura y espontaneidad propia de la casualidad, induzcan imágenes realmente aptas para el gusto inglés de la época.

Hace doce años en 1987, la editorial Gustavo Gili publicaba la traducción, del original alemán del año anterior, del manual de dibujo del profesor alemán Hans Daucher. En el volumen dedicado a los "Secretos del taller" y bajo el epígrafe "Estructuras con materiales" aparece de nuevo, curiosamente junto a un ejemplo de Leonardo, una página amenzada con multitud de pequeñas manchas sobre la que el estudiante debe dibujar atendiendo a la siguiente instrucción: "Trate de probar una estructura sugerente". (Daucher, 1987, p. 15).

Ejemplos como este, del que solo hemos pespunteado aquí unas cuantas apariciones en su desarrollo histórico, podrían multiplicarse.

De forma más sucinta, veamos este otro, con la técnica del 'fotocollage'. El cuaderno de ejercicios de plástica para el curso 3º de primaria que publica la editorial Anaya, propone la

siguiente actividad. (Ilustración 5).



"Con recortes de papel también se pueden inventar personajes extraños y divertidos.  
Inventa un personaje sorprendentemente divertido.  
Hazlo así. 1. Recorta los elementos con los que vas a formar tu personaje.

2. Pégalos en la página de forma que resulte un personaje muy simpático.  
Hazlo con: revistas, tijeras, pegamento." (Anaya, 1995, pp. 6 y 7).

Este ejercicio fue característico de las clases de Laszlo Moholy-Nagy en la Bauhaus en torno a 1926-1928. (Centro de Arte Reina Sofía, 1988). (Ilustración 6.)

El que hecho de que se produzcan estas reiteraciones significa que existen tradiciones, no siempre explícitas, a veces ni siquiera conscientes, en los modos de organizar el aprendizaje artístico. Mi propósito es determinar en qué medida estas tradiciones, estas líneas de trabajo, se han organizado, se han establecido y cómo perduran y sobreviven a lo largo de las generaciones.



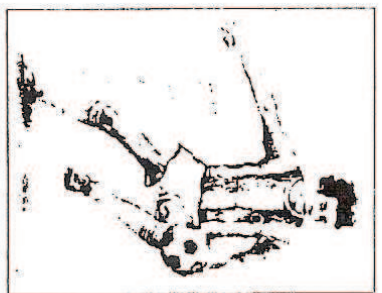
## 2.1. Los cuatro modelos.

Hay cuatro grandes modelos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, que son los siguientes:

a) ¿Con qué se hace un cuadro? El modelo del Taller del Artista que pretende que el alumno o aprendiz llegue a convertirse en un buen profesional gracias a la asidua práctica con los materiales, técnicas e instrumentos con los

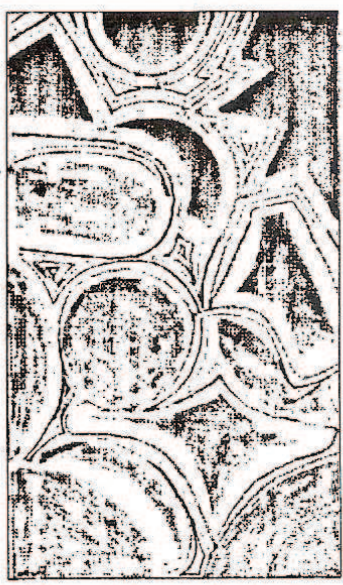


que se construyen las imágenes. Es sobre todo la prolongada experiencia con un buen profesional la que lo hará un experto en el oficio. (Imagen 7).

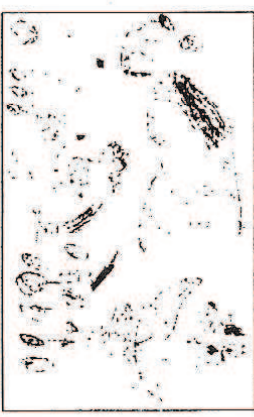


b) ¿Cómo se dibujaba una mano? El modelo **Académico**, que tiene por objeto la correcta representación figurativa de la realidad, - en su formulación más típica, la imitación de la naturaleza - principalmente a través del dominio del dibujo del natural, la representación perspectiva del espacio, y el estudio de las mejores obras de arte de la pasado. (Imagen 8)

c) ¿Qué expresa una línea? El modelo **Bauhaus**, que postula que las artes visuales son un lenguaje, con su vocabulario gráfico y su sintaxis visual, y que el descubrimiento de las cualidades expresivas de todos y cada uno de los elementos básicos del lenguaje plástico y de sus relaciones es indispensable para la formación del artista o del diseñador. (Imagen 9)



d) ¿Que quieres pintar? El cuarto modelo busca ante todo la innovación y la originalidad, confiándola al genio y a la creatividad de cada individuo, y a su total libertad de actuación. (Imagen 10)



Cada uno de estos modelos persigue un objetivo educativo claramente diferenciado, se

apoya o sustenta en un principio de aprendizaje diferente, y requiere una institución educativa propia y característica. De acuerdo con todo ello, cada uno de estos métodos ha tenido y tiene una incidencia diferente en la escuela general u obligatoria. El siguiente esquema articula estos rasgos diferenciales:

	Taller del Artista	Academia	Bauhaus	Genio/Creatividad
<b>OBJETIVO EDUCATIVO PRIORITARIO</b>	Manejo diestro de materiales e instrumentos	Domnio de la representación figurativa	Expresividad de los elementos básicos del lenguaje plástico.	Innovación
<b>APRENDIZAJE</b>	Vicario	Análitico	Por Descubrimiento	Autoaprendizaje
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	Centro de trabajo	Academia de Dibujo o de Bellas Artes	Escuela de Arte y Diseño	Innecesaria
<b>PROFESORADO</b>	Profesional	Profesorado-Método	Profesorado-Método	Innecesario
<b>CONDUCTA MÁS VALORADA</b>	Experiencia	Conocimiento	Sensibilidad	Libertad
<b>INCIDENCIA EN LA ESCUELA GENERAL U OBLIGATORIA</b>	Muy escasa ya que tiene un interés profesional. En la segunda mitad del siglo XX, se introducen los rudimentos de las técnicas más sencillas.	Sistema dominante en la enseñanza del dibujo desde el desarrollo del sistema escolar durante el s. XIX hasta la segunda mitad del s. XX	Entrecerido con el sistema académico a partir de la segunda mitad del siglo XX, con especial incidencia en los temas de la línea, el color y la textura.	Sistema dominante a partir de la obra de Lowenfeld durante la segunda mitad del siglo XX, con especial incidencia en los primeros años de escolaridad.

En la actualidad estos cuatro modelos coexisten más o menos pacíficamente. Cada uno de estos modelos ha sido el modelo preeminente o preponderante en una época o momento histórico. Es importante analizar cómo cada modelo respondía a una situación social y como sus características educativas estaban engranadas con los ideales artísticos y estéticos de cada época. Lo haremos a partir de la obra de algunos de sus más destacados representantes.

**2.2.1. Taller del Artista: Amplia experiencia profesional en el manejo de los instrumentos y materiales propios del artista: C. CENNINI. (? - 1398).**

Para este modelo las artes visuales son, fundamentalmente, una actividad profesional. Un buen profesional es alguien con una amplia experiencia en el dominio de los materiales, las técnicas y los instrumentos propios de su campo de actividades, en este caso la construcción de imágenes ya sean pinturas, esculturas, fotografías, etc. Una gran obra de arte debe ser un espectáculo visual en el que se manifiesta la maestría de quien domina su oficio. En la actualidad este sistema no es el preponderante, no es el distintivo ni el característico del momento, pero esto no significa que haya desaparecido. De la misma manera que en nuestra época, caracterizada como la sociedad postindustrial o postmoderna, la actividad económica distintiva sea el mercado financiero, ello no implica que hayan desaparecido ni el trueque, ni la caza, ni la pesca.

En general, cualquier manifestación artística nueva, y en estos momentos estamos asistiendo a una explosión de nuevas tecnologías, materiales e instrumentos en el terreno de las

artes visuales, se aprende en el ámbito profesional y no en el sistema escolar, porque el sistema escolar no siempre es tan ágil como la dinámica social. Actualmente ya hay abundantes escuelas de cine, pero Luis Buñuel, no aprendió cine en ninguna escuela de cine, sencillamente porque no existía tal cosa.

El modelo del Taller del Artista fue el sistema de enseñanza y aprendizaje característico durante la edad media, cuando ni la pintura ni la escultura gozaban de la consideración de artes en el sentido moderno de este concepto. Las enciclopedias no las incluían ni entre las siete artes liberales o ciencias, ni entre las siete artes mecánicas o útiles. Básicamente, la pintura era considerada un oficio manual, una artesanía, que ciertamente requería habilidad, experiencia y conocimiento de las reglas del oficio, pero que no tenía fundamentos teóricos propiamente dichos, ni exigía especial talento creativo. (Anál, 1989, pp. 213 y ss.; Taratkevitch, 1987, pp. 86 y ss. y 279 y ss.)

Este último aspecto, la inconexión entre pintura y escultura e innovación creadora, es uno de los que actualmente llaman más poderosamente la atención. Pero hay que considerar que este desdén hacia la originalidad no era exclusivo de lo que hoy consideramos creaciones artísticas, sino en general de todo el sistema cultural del medievo. No sin cierta ironía Umberto Eco en uno de sus estudios sobre la estética medieval nos recuerda que: "... la cultura medieval tiene el sentido de la innovación, pero se las ingenia para esconderlo bajo el disfraz de la repetición (al contrario de la cultura moderna, que finge innovar incluso cuando repite)" (Eco, 1997, p. 11).

Habitualmente el aprendizaje comenzaba a edad temprana, en torno a los nueve o diez años y su duración era variable, pero solía oscilar entre los tres y los seis años. Los estatutos del gremio florentino de 'Medici e Speziali' regulaban dos tipos de aprendizaje. Uno, en el que el aprendiz pagaba por ser enseñado y que no podía durar menos de tres años. Y otro, en el que el maestro y propietario del taller pagaba al aprendiz y que no podía durar menos de seis años. Después de un período de prueba de veinte días se firmaba un contrato de aprendizaje ante notario. Para poder realizar el contrato tanto el maestro como el aprendiz debían de reunir diferentes requisitos. El maestro no podía tener aprendices hasta que no hubiera practicado la pintura, en calidad de profesional, durante al menos tres años, y no podía contratar mas que a un aprendiz. El aprendiz no podía ser mayor de veinticinco años (Ciasca, 1977).

Cennini en uno de los libros paradigmáticos de este modelo, describe esta secuencia de aprendizaje con toda minuciosidad:

"Del modo en has de aprender el arte de pintar sobre tabla. Has de saber que el aprendizaje de esta técnica es largo: primero debes estudiar durante un año a temprana edad a dibujar sobre tabla; luego acudir al taller de un maestro que conozca todos los elementos inherentes a nuestro arte; ocuparse de moler los colores, aprender a moler las colas moler el yeso, y tomar práctica con la tarea de imprimir los retablos, hacer relevos y rasarlos, dorar y granear bien durante un período de seis años. Luego practicar la técnica de colorar, aplicar mordientes, hacer estofados de oro, aprender a trabajar sobre muro durante otros seis años, siempre dibujando, sin desmayar nunca, ni en días de fiesta ni en días laborables. Y así al familiarizarse con el uso se adquirirá una buena práctica. De no seguir este orden no esperes nunca alcanzar la perfección. Que muchos dicen que han aprendido el arte sin haber estado con ningún maestro, no lo creas, que yo te doy ejemplo con este libro: aunque lo estudies día y noche, si no adquieres alguna práctica con un maestro, nunca servirá de nada y no podrás figurar con honra entre los maestros." (Cennini, 1988, pp. 145-146)

Los largos períodos de práctica que indica Cennini pueden parecerse exagerados, pero los documentos prueban que, por ejemplo, Taddéo Gaddi permaneció durante veinticuatro años en el taller de Giotto. El propio Cennini declara haber trabajado durante doce años en el taller de Agnolo Gaddi. Pero estas cifras hay que interpretarlas teniendo en cuenta que el ayudante podía no ver la oportunidad, o no considerar la necesidad, de abandonar el taller del maestro.

### 2.2.2. La Academia. L.B. ALBERTI (1404-1472)

El sistema académico está estrecha e íntimamente ligado a la instrucción educativa más importante para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales desde hace aproximadamente unos quinientos años, hasta la actualidad: las Academias o Escuelas de Bellas Artes.

El tratado sobre la pintura de Alberti, señala el comienzo, con una madurez sorprendente, de este sistema. Todavía transcurriría más de un siglo hasta que se inaugurara la primera Academia de Dibujo en Florencia. El tratado de Alberti se escribe en 1435, diecisiete años antes de que naciera Leonardo da Vinci, cuarenta años antes de que naciera Miguel Ángel y cuarenta y ocho años de que naciera Rafael Sanzio y setenta y seis años antes del nacimiento de Vasari.

El tratado de Alberti inaugura - y su autor es plenamente consciente de ello - un nuevo sistema de pintura y de su enseñanza:

"... nos parecerá haber conseguido nuestro propósito, si nuestros lectores entienden de algún modo esta materia verdaderamente difícil y de la cual, por cuanto llevo visto, todavía nadie había escrito." (Alberti, 1976, p. 86)

Y, verdaderamente, Alberti llevaba mucho visto y conocía lo que desde la antigüedad se había escrito sobre pintura, principalmente los textos de Plinio y las noticias sobre los tratados perdidos de Euforano, Anígonos, Xenócrates, Apéles, etc, pero su concepción es radicalmente innovadora:

"... no interesa mucho saber los primeros pintores e inventores de la pintura como Plinio, sino tratar del arte de modo novísimo, del cual hoy día no existe ninguno de los monumentos de los antiguos escritores que yo haya visto..." (Alberti, 1976, p. 112)

En el tratado sobre la pintura de Alberti se encuentran la mayoría de los temas y problemáticas que acapararán la atención de los tratadistas posteriores: el carácter liberal y la nobleza de la pintura, el parangón entre pintura y escultura, la preeminencia del dibujo, las teorías de la proporción y del color, etc. Pero sobretodo es enormemente significativa la ruptura con la tradición medieval. Con Alberti los materiales y técnicas dejan de ser un problema artístico. Por supuesto tratados posteriores describirán los pigmentos y darán indicaciones sobre imprimaciones y barnices, pero estos capítulos se consideraran como parte de los conocimientos propios del oficio y no como problemas centrales de la obra artística.

Alberti deja de considerar los materiales con los que está constituida la obra como parte consustancial a la misma. Frente a lo que había sucedido anteriormente el valor, el precio o el interés intrínseco de los materiales ya no podrán añadirle interés a la obra. Al contrario, el mérito de un cuadro no está en la cantidad de oro que se haya puesto en la obra, sino en cómo el artista consigue que parezca oro lo que se ha pintado con pigmentos.

"El marfil, las gemas y las cosas preciosas de este tipo son hechas más preciosas por la mano del pintor... Incluso el plomo, el más vil de los metales, si hubiese sido convertido en una figura por la mano de Fidias o Praxiteles, sería visto sin duda más precioso que la plata ruda y sin elaborar." (Alberti, 1976, p. 111)

Es curioso observar cómo, precisamente gracias a la depreciación de los materiales que interviene en los cuadros, estos pueden subir desmesuradamente sus precios, y el artista elevar su condición social. Mientras que en los oficios y artesanías el coste de la materias primas incide poderosa y directamente en el precio del producto, en las artes esta relación es despreciable. Ahora la pregunta decisiva no es ¿de qué está hecho?, sino ¿quién lo ha hecho?.

Alberti declara que la pintura consta de tres partes: dibujo, composición y color. Su fundamento es la naturaleza y su propósito la belleza.

Elemento	Cualidad	Fin	Fundamento
DIBUJO	Exactitud en la representación y clara delimitación de los contornos.	Imitación, realismo.	Geometría y Perspectiva.
COMPOSICIÓN	Adecuada relación entre partes. Abundancia, variedad, movimiento y correspondencia de elementos.	Belleza	Naturaleza
COLOR	claroscuro	volumen	Naturaleza
	variedad conjunción y contraste	amenidad gracia	

Esta sistematización de la pintura es perfectamente definitiva del modelo Académico. Todo el complejo desarrollo posterior de este sistema no añadirá mucho más de esencial, si exceptuamos el asiduo estudio de las mejores obras de los grandes artistas. Sobre este punto insistían los grandes académicos, Mengis, Reynolds, etc. Alberti, lógicamente, no podía remitirse a esta tradición porque todavía no existía.

### 2.2.3. Bauhaus. Las artes visuales son un lenguaje.

La grandeza de la escuela alemana de la Bauhaus ha sido el que a pesar de las agudas polémicas entre sus miembros y la difícil y discontinua trayectoria de la escuela, actualmente sea percibida como un conjunto coherente y completo de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. La poderosa influencia de las corrientes abstractas durante el siglo XX, y muy especialmente el complejo desarrollo del diseño gráfico y del diseño industrial, han convertido al punto, la línea, el color y la textura en entidades con una presencia mucho más sólida de lo que pudo imaginar Kandinsky.

Los elementos y características de este sistema son ampliamente conocidos. Me remitiré a señalar un párrafo definitorio de este modelo. Su autor es el renombrado artista y diseñador italiano Bruno Munari y el libro, el de propósitos más directamente educativos de entre los que ha publicado, titulado *diseño y comunicación visual*.

"Así pues, ¿cómo se puede sensibilizar un signo? Utilizando diversos instrumentos, sobre papel o sobre superficies diversas. Un signo hecho con la regla es frío y mecánico, hecho a mano con un bolígrafo ya lo es menos, hecho con una plumilla y por tanto con un espesor variable lo es aún menos, hecho con la misma plumilla, pero sobre papel rugoso empieza a ser interesante, hecho con pasiel sobre papel de estraza es aún más expresivo y así sucesivamente.

Considerándose el diseñador como completamente libre para utilizar materias e instrumentos para lograr la sensibilización del signo, puede llegar a construirse todo un muestrario de posibilidades que podrá utilizar en su momento oportuno. Sin excluir medios y materias, puede trazar un signo sobre una hoja de plástico transparente y luego fotografarlo; puede grabar una película negra y reproducirla como negativo, puede incluso trazar un signo con un punto luminoso ante la cámara fotográfica. Con este ejercicio, el diseñador gráfico consigue llegar a conocer todas las posibilidades de comunicación

visual de un signo para utilizarlo oportunamente, de acuerdo con sus necesidades." (Munari, 1985, pp. 39 y 40)

### 2.2.4. Genio / Creatividad: El arte es libertad y es vida.

Desde siempre se ha reconocido que en el terreno artístico las propias facultades o talentos individuales así como la libertad de actuación del artista eran requisitos importantes para los logros más impresionantes. Ahora bien, estos dos elementos, no se consideraron nunca como los elementos decisivos desde el punto de vista educativo hasta el Romanticismo y principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La defensa de la innovación, la originalidad y la libre expresión de cada personalidad no conseguirán instaurarse como criterios predominantes hasta el reconocimiento generalizado de las vanguardias.

Para que tal estado de ánimo pudiera formularse de forma clara en el dominio escolar dos aportaciones fueron decisivas. Por un lado la de Herbert Read y su libro la "educación por el arte" y por otro la de Lowenfeld y su "desarrollo de la capacidad creadora" (Read, 1982; Lowenfeld, 1977).

El pasado está muerto y de allí no puede salir nada que tenga relación con la vida, por lo tanto nada que tenga que ver con el arte.

Jean Dubuffet en su ensayo "Cultura asfixiante" sostiene esta idea de forma demotivadora centrándose en la institución del profesor:

"La idea es que los profesores a los cuales durante tanto tiempo les fue concedido el encargo de examinar las producciones de arte del pasado, están por eso mejor informados que los otros sobre qué es el arte y qué debe quedar. Ahora bien, la esencia de la creación de arte es la innovación, por lo que un profesor será tanto menos conveniente cuanto más tiempo haya mamado la leche de las obras del pasado. ... Los profesores con escolares demorados, escolares que al terminar su época escolar, salieron de la escuela por una puerta para volver a entrar por la otra, como los militares que se reenganchan. Son escolares que en lugar de aspirar a una actividad adulta, es decir, creadora, se alternan a la posición de escolar, es decir, pasivamente receptora con cara de borrador. El espíritu creador se opone tanto como sea posible a la posición del profesor. Hay más parentesco entre la creación artística (o literaria) y todas las otras formas cualitativas de la creación (en los dominios más comunes, del comercio, artesanado, o en cualquier trabajo manual u otro) que el que existe entre la creación y la actitud puramente homólogo del profesor, que por definición es aquel que no está animado por ningún gusto creador y debe alabar indirectamente todo lo que, en los largos desarrollos del pasado, ha prevalecido. El profesor es el reemplazador, el homólogo y el confirmador del prevalecer, donde y cuando ese prevalecer haya existido. Los arquitectos del renacimiento despreciaban el gótico y los del Art Nouveau despreciaban a los del renacimiento, pero el profesor celebra a la vez en su inflamado discurso a unos y a otros. El hombre de cultura está un algo del ansa como el historiador del hombre de acción." (Dubuffet, 1970 Pp. 13-15)

### 2.3. Características de esta clasificación:

Estos cuatro modelos educativos que se han descrito están interactuando de forma enmarañada en la mayoría de las propuestas educativas que encontramos en educación artística. Aquí simplemente se han apuntado algunos rasgos definitorios de cada uno de los modelos y se ha intentado comprobar sus raíces históricas.

Pero quisiera finalizar subrayando algunas de las características de esta clasificación para evitar malentendidos.

2.3.1. **Lógica y no cronológica:** El esquema propuesto no es un esquema cronológico sino lógico. No se trata de cuatro modelos que se han sucedido unos a otros. En cierta medida las propuestas básicas que definen cada modelo siempre han estado presentes en todos y cada uno de ellos. La diferencia está en el énfasis y prioridad que se pone unos u otros aspectos.

2.3.2. **Eurocéntrico:** El esquema solo tiene interés dentro de la que sería nuestra propia tradición

occidental de enseñanza de las Bellas Artes. No creo que sirva ni para la cultura china, ni para la tradición del mundo árabe. Por solo citar dos ámbitos culturales tan densos y vastos como el nuestro.

**2.3.3. Abstracto no empírico:** en la realidad no podemos encontrar ninguna escuela que se atenga exactamente e íntegramente a un solo modelo. Aun en las situaciones, artistas o instituciones que se han mencionado para ejemplificar cada modelo, es posible encontrar elementos de los restantes.

A pesar de estas matizaciones, y restricciones, los cuatro modelos que propongo tienen un cierto carácter general.

En conclusión, considero que estos cuatro modelos pueden ser un instrumento útil de interpretación de las situaciones educativas en la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. También creo que pueden tener cierto efecto profílicio. Cada modelo, tan esforzadamente construido a través de generaciones de artistas y de profesores, es un buen método para aprender ciertas cosas, pero no sirve para otras. Sus principios activos pueden resultar contraproducente mezclarlos, o cuando menos pierden gran parte de su eficacia.

### 3. Bibliografía y Documentación.

ALBERTI, Leon Battista. (1976) *Sobre la pintura*. Fernando Torres, Valencia.

ANAYA, A. (1995) *Primaria. Plástica 3. Cuaderno 3*. Anaya, Madrid.

ANTAL, Frederik. (1989) *El mundo florentino y su ambiente social*. Alianza, Madrid.

BORGES, Jorge Luis. (1981) *Otras inquietudes*. Alianza, Madrid.

CARLINE, Richard. (1968) *Draw They Must. A history of the teaching and examining of Art*. [Deben dibujar. Una historia de la enseñanza del arte y sus exámenes.] Edward Arnold, London.

CENNINI, Cennino. (1988) *El libro del Arte*. Akal, Madrid.

CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. (1988) "Utopías de la Bauhaus. Obra sobre papel". Catálogo de la exposición, Centro de Arte Reina Sofía, Ministerio de Cultura, Madrid.

CIASCA, Rafael. (1977) *L'Arte del Medio e Speciali nella storia e nel commercio fiorentino, dal secolo XII al XV*. [El gremio de médicos y especiales en la historia y en el comercio florentinos desde el siglo XII al XVI.] Florence.

COZENS, Alexander. (1981) *Compositions of landscape*. [Composiciones de paisajes.] Canova, Treviso. [Publicado originalmente en 1785].

DAUCHER, Hans. (1987) *Modos de dibujar. 6 Secretos de Taller*. Gustavo Gili, Barcelona.

DOUBUPFET, Jean. (1970) *Cultura africana*. La Flor, Buenos Aires.

ECO, Umberto. (1994) *La búsqueda de la lengua perfecta*. Grijalbo-Mondadori, Barcelona.

ECO, Umberto. (1997) *Arte y belleza en la estética medieval*. Lumen, Barcelona.

EFLAND, Arthur D. (1990) *A history of Art Education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. [Historia de la Educación Artística. Corrientes intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.] Teachers College, New York.

FOUCAULT, Michel. (1978) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México.

GOMBRICH, Ernst H. (1982) *El legado de Apéles*. Alianza, Madrid.

LEONARDO DA VINCI. (s/f) *Tratado della Pittura*. [Tratado de la pintura] Libr. d'Arte, Roma.

LOWENFELD, V., LAMBERT BRITAIN, W. (1977) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelus, Buenos Aires.

MACDONALD, Stuart. (1970) *The history and philosophy of Art Education*. [La historia y filosofía de la educación artística.] University of London, London.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1993) "Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales". en Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (I). Santiago de Compostela, Torcuato, Pp. 441-457.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1997) "Visual Artist's Training Methodologies: The Four Historical Models". [Metodologías en la formación de los artistas visuales: los cuatro modelos históricos]. en Albert A. Anderson Jr. y Paul E. Bolin (eds.) *History of Art Education. Proceedings of the Third Penn State International Symposium*. October 12-15, 1995. Pennsylvania State University, University Park, PA. Pp. 63-67.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1997) "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". *Arte, Individuo y Sociedad* (Universidad Complutense, Madrid), n.º 9, pp. 55-77.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1998) "Tradition and avant-garde. Four historical models in art education". [Tradición y vanguardia. Cuatro modelos históricos en educación artística.] *Cahiers (Hogeschol) Sint-Lukas*. Bruxelles, vol. 1, Pp. 8-30.

MUNARI, Bruno. (1985) *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili, Barcelona.

READ, Herbert. (1982) *Educación por el arte*. Paidós, Barcelona.

SUTTON, Gordon. (1967) *Artisan or artist? A history of the teaching of Art and Crafts in English Schools*. [¿Artífice o artista? Una historia de la enseñanza de las artes y oficios artísticos en la escuelas inglesas.] Pergamon, Oxford.

TATARKIEWICZ, Wladys. (1987) *Historia de seu ideau. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Técnicos, Madrid.



Cuatro, en bastantes ocasiones la estructura de periodos, fases o etapas, viene determinada, incluso en su denominación, por estructuras 'macro-históricas' tales como guerras, siglos, etc. Por todo ello creo que los esquemas que manejamos actualmente indican mejor lo que sabemos de la historia de la educación artística, que cualquier otra cosa.

El punto de vista que yo quisiera defender es que la Historia de la Educación Artística debería tener un esquema de clasificación en periodos que le fuese propio y distintivo. Probablemente eso significará que la disciplina ha llegado a nivel de madurez.

La historia de la educación artística tiene su propia dinámica interna, su propia lógica, y por lo tanto otros tipos de historias, otros acontecimientos extrínsecos a la enseñanza y aprendizaje de la artes visuales no siempre la afectan de manera decisiva. Por supuesto que los cambios y transformaciones del conjunto de la dinámica social tienen su repercusión en el sistema de las enseñanzas artísticas, pero ni siquiera los acontecimientos más próximos a este ámbito, ya sean los educativos o los artísticos, coinciden exactamente con la dinámica específica de la educación artística. Los autores y autoras, las instituciones, y las obras clave de la historia de la educación artística, y por lo tanto también sus épocas y periodos deben ser los que realmente han marcado la disciplina, y no deberían ser extrapolados desde otros ámbitos.

La historia de la educación artística debería tener sus propia clasificación en periodos congruente con la devenir concreto de sus acontecimientos más relevantes. Esta es la primera idea que quería exponer.

## 2. Una tipología de modelos de enseñanza de las artes visuales, de carácter histórico.

La clasificación que yo voy a proponer no pretende organizar la historia de la educación artística. Lo que me ha movido a establecer ese esquema no es tanto un interés histórico como didáctico. Por lo tanto debe quedar bien claro desde el principio, que no establezco periodos o fases que correspondan a tales o cuales fechas o épocas, y que van sucediéndose unos a otros. Mi propósito fundamental fue descubrir la lógica de los métodos de enseñanza de las artes visuales. Lo que sucedió es que descubrí que la explicación más coherente y completa que encontré para dar cuenta de cómo se enseñaban actualmente las artes visuales era de tipo histórico. Lo que mejor explica, desde mi punto de vista, cómo se enseña hoy la educación plástica y visual es cómo se ha enseñando a dibujar en el pasado. Aclarar este punto me parece muy importante, para ello utilizaré algunos casos ejemplares.

Al observar los contenidos y ejercicios que se proponen en el aula o que prescriben los manuales que actualmente se están utilizando en la educación artística en cualquier nivel educativo una de las preguntas pertinentes que podemos hacernos es sobre su origen histórico: ¿cuando, quien y porqué se inventó ese ejercicio? En la mayoría de los casos es posible rastrear el origen del ejercicio durante centenares de años. Esto puede parecer algo sorprendente. La mayoría de las editoriales publican nuevos manuales casi cada curso escolar, especialmente para los años de escolaridad obligatoria, por lo que cabría esperar una constante novedad de propuestas. Pero esto no es realmente así. Lo que nos encontramos es una asiduidad y fidelidad realmente impresionantes a unos pocos modelos o patrones que, a mi juicio, constituyen una especialidad iconográfica escasamente explorada: la *iconografía didáctica* en la enseñanza de las artes plásticas.

Veamos, por ejemplo, una de las actividades propuestas por el manual para el curso 3º de educación plástica y visual de la editorial Santillana. (Ilustración 2). El ejercicio se titula "Imágenes casuales. la mancha". La propuesta consta de dos partes. En la primera se explica mediante un ejemplo cómo debe procederse:

"Se rellena con manchas de acuarela de distintos colores un papel previamente humedecido. Se observa el papel en todas las posiciones hasta encontrar algún parecido de las manchas con imágenes figurativas, árboles en este ejemplo. Se destacan con lápices las líneas y los colores que interesan y se

acercan los contrastes." (Santillana, 1998, p. 42).

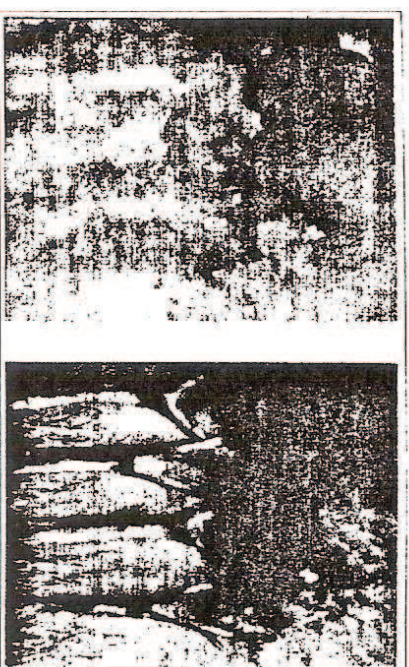


Ilustración 2.

En la segunda parte del ejercicio se ofrece al alumnado un amplio rectángulo en blanco, que ocupa prácticamente toda la página del libro, en el que hay que hacer lo siguiente:

"Reclina de manchas todo el rectángulo. Busca parecidos y teoca los hallazgos, dejando el resto como fondo". (Santillana, 1998, p. 43)

En los escritos de Leonardo da Vinci, estamos entorno al año 1500, encontramos dos párrafos que corresponden exactamente a este ejercicio:

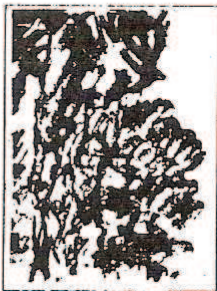
"Así, nuestro Botticelli decía que era vano estudio [el paisaje], pues bastaba con arrojar sobre un muro una esponja embebida en distintos colores, la cual dejaría una mancha donde poder ver un bello paisaje. Bien cierto es que en una mancha pueden verse las distintas composiciones de cosas que en ella se pretenda buscar: cabezas humanas, diversos animales, batallas, bajíos, mares, nubes, bosques, etc.; ocurre como con las campanas, que en ellas puedes oír lo que te plazca. Pero aunque estas manchas alimentan tu invención, no te enseñan a remaniar detalle alguno. Y aquel pintor hizo muy pobres paisajes." (Leonardo, 1980, p. 362).

Si en este fragmento Leonardo parece mostrar todavía cierta reticencia sobre el interés del ejercicio, en otra anotación que se supone posterior, escribe:

"Como acrecentar y estimular el ingenio por medio de invenciones varias. No puedo dejar de incluir entre estos preceptos una nueva y especulativa invención que, si bien parece mezquina y casi ridícula, es, sin dudar, muy útil para estimular el ingenio a varias invenciones. Es la siguiente: si observas algunos muros sucios de manchas o contruidos con piedras dispersas y te das a inventar escenas, allí podrás ver la imagen de distintos paisajes, hermosos como montañas, ríos, rocas, árboles, llanuras, grandes valles grandes valles y colinas de todas clases. Y aún verás batallas y figuras agitadas o rostros de extrano aspecto, y vestidos e infinitas cosas que podrás traducir a su íntegra y amañada forma." (Leonardo, 1980, p. 364).

Este ejercicio de estimulación de la invención fue objeto de un tratado didáctico completo que escribió en 1785 Alexandre Cozens, una de las más destacadas figuras de la pintura inglesa del siglo XVIII. El libro llevó por título "Un nuevo método para asistir la invención en el dibujo de composiciones, 'inginales de paisajes'". Consta de 33 páginas escritas en las que explica el origen, características, secuencia y normas del ejercicio, y de 43 espléndidas láminas que

describen el proceso y sus resultados. (Ilustraciones 3, y 4).



"Heme aquí dispuesto a comunicar un accidente que dio origen al método aquí propuesto para asistir la imaginación en la composición de paisajes, el cual he seguido con asiduidad desde entonces, tanto en mis estudios privados como en el curso de mi enseñanza, y que ahora presento ante el público, después de una plena comprobación de su utilidad durante muchos años de experiencia.

Reflexionando un día en compañía de un alumno de gran capacidad natural, sobre la composición de paisajes originales, en contraposición a copiar, me lamenté de la necesidad de un método mecánico suficientemente expeditivo y completo para motivar las ideas de una mente ingeniosa predispuesta al arte del dibujo. Dio la casualidad que en ese momento tenía un trozo de papel sucio en mi mano, y volviendo mis ojos hacia el ligeramente, aboceteé algo así como un paisaje, con un lápiz, a fin de captar alguna indicación que pudiera desarrollarse en una regla. Revisándolo descubrí que la mancha, a pesar de ser extremadamente tenue, me había influenciado insensiblemente en la expresión de la apariencia general del paisaje.



Esta circunstancia fue bastante sorprendente: mezclé tinta con agua para hacer una media tinta, suficientemente oscura como para marcar el papel, y haciendo irreflexivamente algunas formas toscas, (las cuales, cuando se seccion, parecían poder responder al mismo propósito al cual yo había aplicado la sociedad accidental del trozo de papel antes mencionado) la puse, junto con unas pocos trazos pequeños hechos de mi intención, ante el alumno, quien instantáneamente desarrolló el borrón [blots], que es como debe ser llamado, en un boceto inteligible, y desde entonces hizo tales progresos en composición, que colmaron mis expectativas más optimistas sobre el experimento." (Cozens, 1981, pp. 4-5).

El candoroso entusiasmo docente de Cozens resulta arrebatador. Actualmente los rigores metodológicos de la prosa de los informes de investigación educativa no permite conclusiones tan entusiasmadas. Lo importante del tratado de Alexander Cozens es que analiza con todo detalle cómo realizar el ejercicio, el cuidado que hay que poner al elaborar las manchas iniciales para que manteniendo la frescura y espontaneidad propia de la casualidad, induzcan imágenes realmente aptas para el gusto inglés de la época.

Hace doce años en 1987, la editorial Gustavo Gili publicaba la traducción, del original alemán del año anterior, del manual de dibujo del profesor alemán Hans Daucher. En el volumen dedicado a los "Secretos del taller" y bajo el epígrafe "Estructuras con materiales" aparece de nuevo, curiosamente junto a un ejemplo de Leonardo, una página amenzada con multitud de pequeñas manchas sobre la que el estudiante debe dibujar atendiendo a la siguiente instrucción: "Trate de probar una estructura sugerente". (Daucher, 1987, p. 15).

Ejemplos como este, del que solo hemos respuntado aquí unas cuantas apariciones en su desarrollo histórico, podrían multiplicarse.

De forma más sucinta, veamos este otro, con la técnica del 'fotocollage'. El cuaderno de ejercicios de plástica para el curso 3º de primaria que publica la editorial Anaya, propone la

siguiente actividad. (Ilustración 5).



"Con recortes de papel también se pueden inventar personajes extraños y divertidos.  
Inventa un personaje sorprendentemente divertido.  
Hazlo así. 1. Recorta los elementos con los que vas a formar tu personaje.

2. Pégalos en la página de forma que resulte un personaje muy simpático.  
Hazlo con: revistas, tijeras, pegamento." (Anaya, 1995, pp. 6 y 7).

Este ejercicio fue característico de las clases de Laszlo Moholy-Nagy en la Bauhaus en torno a 1926-1928. (Centro de Arte Reina Sofía, 1988). (Ilustración 6.)

El que hecho de que se produzcan estas reiteraciones significa que existen tradiciones, no siempre explícitas, a veces ni siquiera conscientes, en los modos de organizar el aprendizaje artístico. Mi propósito es determinar en qué medida estas tradiciones, estas líneas de trabajo, se han organizado, se han establecido y cómo perduran y sobreviven a lo largo de las generaciones.



## 2.1. Los cuatro modelos.

Hay cuatro grandes modelos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, que son los siguientes:

a) ¿Con qué se hace un cuadro? El modelo del Taller del Artista que pretende que el alumno o aprendiz llegue a convertirse en un buen profesional gracias a la asidua práctica con los materiales, técnicas e instrumentos con los

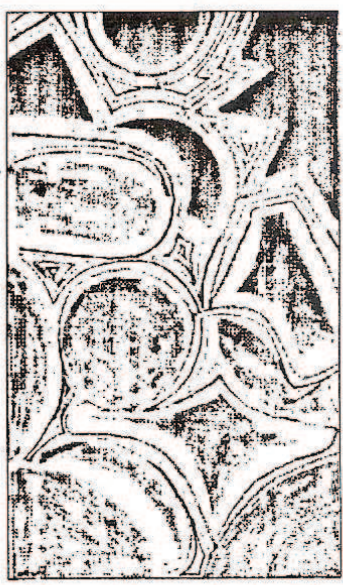


que se construyen las imágenes. Es sobre todo la prolongada experiencia con un buen profesional la que lo hará un experto en el oficio. (Imagen 7).



b) ¿Cómo se dibujaba una mano? El modelo **Académico**, que tiene por objeto la correcta representación figurativa de la realidad, - en su formulación más típica, la imitación de la naturaleza - principalmente a través del dominio del dibujo del natural, la representación perspectiva del espacio, y el estudio de las mejores obras de arte de la pasado. (Imagen 8)

c) ¿Qué expresa una línea? El modelo **Bauhaus**, que postula que las artes visuales son un lenguaje, con su vocabulario gráfico y su sintaxis visual, y que el descubrimiento de las cualidades expresivas de todos y cada uno de los elementos básicos del lenguaje plástico y de sus relaciones es indispensable para la formación del artista o del diseñador. (Imagen 9)



d) ¿Que quieres pintar? El cuarto modelo busca ante todo la innovación y la originalidad, confiándola al genio y a la creatividad de cada individuo, y a su total libertad de actuación. (Imagen 10)



Cada uno de estos modelos persigue un objetivo educativo claramente diferenciado, se

apoya o sustenta en un principio de aprendizaje diferente, y requiere una institución educativa propia y característica. De acuerdo con todo ello, cada uno de estos métodos ha tenido y tiene una incidencia diferente en la escuela general u obligatoria. El siguiente esquema articula estos rasgos diferenciales:

	Taller del Artista	Academia	Bauhaus	Genio/Creatividad
<b>OBJETIVO EDUCATIVO PRIORITARIO</b>	Manejo diestro de materiales e instrumentos	Domnio de la representación figurativa	Expresividad de los elementos básicos del lenguaje plástico.	Innovación
<b>APRENDIZAJE</b>	Vicario	Análitico	Por Descubrimiento	Autoaprendizaje
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	Centro de trabajo	Academia de Dibujo o de Bellas Artes	Escuela de Arte y Diseño	Innecesaria
<b>PROFESORADO</b>	Profesional	Profesorado-Método	Profesorado-Método	Innecesario
<b>CONDUCTA MÁS VALORADA</b>	Experiencia	Conocimiento	Sensibilidad	Libertad
<b>INCIDENCIA EN LA ESCUELA GENERAL U OBLIGATORIA</b>	Muy escasa ya que tiene un interés profesional. En la segunda mitad del siglo XX, se introducen los rudimentos de las técnicas más sencillas.	Sistema dominante en la enseñanza del dibujo desde el desarrollo del sistema escolar durante el s. XIX hasta la segunda mitad del s. XX	Entrecerido con el sistema académico a partir de la segunda mitad del siglo XX, con especial incidencia en los temas de la línea, el color y la textura.	Sistema dominante a partir de la obra de Lowenfeld durante la segunda mitad del siglo XX, con especial incidencia en los primeros años de escolaridad.

En la actualidad estos cuatro modelos coexisten más o menos pacíficamente. Cada uno de estos modelos ha sido el modelo preeminente o preponderante en una época o momento histórico. Es importante analizar cómo cada modelo respondía a una situación social y como sus características educativas estaban engranadas con los ideales artísticos y estéticos de cada época. Lo haremos a partir de la obra de algunos de sus más destacados representantes.

**2.2.1. Taller del Artista: Amplia experiencia profesional en el manejo de los instrumentos y materiales propios del artista: C. CENNINI. (? - 1398).**

Para este modelo las artes visuales son, fundamentalmente, una actividad profesional. Un buen profesional es alguien con una amplia experiencia en el dominio de los materiales, las técnicas y los instrumentos propios de su campo de actividades, en este caso la construcción de imágenes ya sean pinturas, esculturas, fotografías, etc. Una gran obra de arte debe ser un espiéndido espectáculo visual en el que se manifiesta la maestría de quien domina su oficio. En la actualidad este sistema no es el preponderante, no es el distintivo ni el característico del momento, pero esto no significa que haya desaparecido. De la misma manera que en nuestra época, caracterizada como la sociedad postindustrial o postmoderna, la actividad económica distintiva sea el mercado financiero, ello no implica que hayan desaparecido ni el trueque, ni la caza, ni la pesca.

En general, cualquier manifestación artística nueva, y en estos momentos estamos asistiendo a una explosión de nuevas tecnologías, materiales e instrumentos en el terreno de las

artes visuales, se aprende en el ámbito profesional y no en el sistema escolar, porque el sistema escolar no siempre es tan ágil como la dinámica social. Actualmente ya hay abundantes escuelas de cine, pero Luis Buñuel, no aprendió cine en ninguna escuela de cine, sencillamente porque no existía tal cosa.

El modelo del Taller del Artista fue el sistema de enseñanza y aprendizaje característico durante la edad media, cuando ni la pintura ni la escultura gozaban de la consideración de artes en el sentido moderno de este concepto. Las enciclopedias no las incluían ni entre las siete artes liberales o ciencias, ni entre las siete artes mecánicas o útiles. Básicamente, la pintura era considerada un oficio manual, una artesanía, que ciertamente requería habilidad, experiencia y conocimiento de las reglas del oficio, pero que no tenía fundamentos teóricos propiamente dichos, ni exigía especial talento creativo. (Anál, 1989, pp. 213 y ss.; Taratkevitch, 1987, pp. 86 y ss. y 279 y ss.)

Este último aspecto, la inconexión entre pintura y escultura e innovación creadora, es uno de los que actualmente llaman más poderosamente la atención. Pero hay que considerar que este desdén hacia la originalidad no era exclusivo de lo que hoy consideramos creaciones artísticas, sino en general de todo el sistema cultural del medievo. No sin cierta ironía Umberto Eco en uno de sus estudios sobre la estética medieval nos recuerda que: "... la cultura medieval tiene el sentido de la innovación, pero se las ingenia para esconderlo bajo el disfraz de la repetición (al contrario de la cultura moderna, que finge innovar incluso cuando repite)" (Eco, 1997, p. 11).

Habitualmente el aprendizaje comenzaba a edad temprana, en torno a los nueve o diez años y su duración era variable, pero solía oscilar entre los tres y los seis años. Los estatutos del gremio florentino de 'Medici e Speziali' regulaban dos tipos de aprendizaje. Uno, en el que el aprendiz pagaba por ser enseñado y que no podía durar menos de tres años. Y otro, en el que el maestro y propietario del taller pagaba al aprendiz y que no podía durar menos de seis años. Después de un período de prueba de veinte días se firmaba un contrato de aprendizaje ante notario. Para poder realizar el contrato tanto el maestro como el aprendiz debían de reunir diferentes requisitos. El maestro no podía tener aprendices hasta que no hubiera practicado la pintura, en calidad de profesional, durante al menos tres años, y no podía contratar mas que a un aprendiz. El aprendiz no podía ser mayor de veinticinco años (Ciasca, 1977).

Cennini en uno de los libros paradigmáticos de este modelo, describe esta secuencia de aprendizaje con toda minuciosidad:

"Del modo en has de aprender el arte de pintar sobre tabla. Has de saber que el aprendizaje de esta técnica es largo: primero debes estudiar durante un año a temprana edad a dibujar sobre tabla; luego acudir al taller de un maestro que conozca todos los elementos inherentes a nuestro arte; ocuparse de moler los colores; aprender a moler las colas moler el yeso, y tomar práctica con la tarea de imprimir los retablos; hacer relevos y rasarlos; dorar y granear bien durante un período de seis años. Luego practicar la técnica de colorar; aplicar mordientes; hacer estofados de oro; aprender a trabajar sobre muro durante otros seis años; siempre dibujando; sin desmayar nunca; ni en días de fiesta ni en días laborables; y así al familiarizarse con el uso se adquirirá una buena práctica. De no seguir este orden no esperes nunca alcanzar la perfección. Que muchos dicen que han aprendido el arte sin haber estado con ningún maestro; no lo creas; que yo te doy ejemplo con este libro: aunque lo estudies día y noche; si no adquieres alguna práctica con un maestro, nunca servirá de nada y no podrás figurar con honra entre los maestros." (Cennini, 1988, pp. 145-146)

Los largos períodos de práctica que indica Cennini pueden parecernos exagerados, pero los documentos prueban que, por ejemplo, Taddéo Gaddi permaneció durante veinticuatro años en el taller de Giotto. El propio Cennini declara haber trabajado durante doce años en el taller de Agnolo Gaddi. Pero estas cifras hay que interpretarlas teniendo en cuenta que el ayudante podía no ver la oportunidad, o no considerar la necesidad, de abandonar el taller del maestro.

### 2.2.2. La Academia. L.B. ALBERTI (1404-1472)

El sistema académico está estrecha e íntimamente ligado a la instrucción educativa más importante para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales desde hace aproximadamente unos quinientos años, hasta la actualidad: las Academias o Escuelas de Bellas Artes.

El tratado sobre la pintura de Alberti, señala el comienzo, con una madurez sorprendente, de este sistema. Todavía transcurriría más de un siglo hasta que se inaugurara la primera Academia de Dibujo en Florencia. El tratado de Alberti se escribe en 1435, diecisiete años antes de que naciera Leonardo da Vinci, cuarenta años antes de que naciera Miguel Ángel y cuarenta y ocho años de que naciera Rafael Sanzio y setenta y seis años antes del nacimiento de Vasari.

El tratado de Alberti inaugura - y su autor es plenamente consciente de ello - un nuevo sistema de pintura y de su enseñanza:

"... nos parecerá haber conseguido nuestro propósito, si nuestros lectores entienden de algún modo esta materia verdaderamente difícil y de la cual, por cuanto llevo visto, todavía nadie había escrito." (Alberti, 1976, p. 86)

Y, verdaderamente, Alberti llevaba mucho visto y conocía lo que desde la antigüedad se había escrito sobre pintura, principalmente los textos de Plinio y las noticias sobre los tratados perdidos de Euforano, Anígonos, Xenócrates, Apéles, etc, pero su concepción es radicalmente innovadora:

"... no interesa mucho saber los primeros pintores e inventores de la pintura como Plinio, sino tratar del arte de modo novísimo, del cual hoy día no existe ninguno de los monumentos de los antiguos escritores que yo haya visto..." (Alberti, 1976, p. 112)

En el tratado sobre la pintura de Alberti se encuentran la mayoría de los temas y problemáticas que acapararán la atención de los tratadistas posteriores: el carácter liberal y la nobleza de la pintura, el parangón entre pintura y escultura, la preeminencia del dibujo, las teorías de la proporción y del color, etc. Pero sobretodo es enormemente significativa la ruptura con la tradición medieval. Con Alberti los materiales y técnicas dejan de ser un problema artístico. Por supuesto tratados posteriores describirán los pigmentos y darán indicaciones sobre imprimaciones y barnices, pero estos capítulos se consideraran como parte de los conocimientos propios del oficio y no como problemas centrales de la obra artística.

Alberti deja de considerar los materiales con los que está constituida la obra como parte consustancial a la misma. Frente a lo que había sucedido anteriormente el valor, el precio o el interés intrínseco de los materiales ya no podrán añadirle interés a la obra. Al contrario, el mérito de un cuadro no está en la cantidad de oro que se haya puesto en la obra, sino en cómo el artista consigue que parezca oro lo que se ha pintado con pigmentos.

"El marfil, las gemas y las cosas preciosas de este tipo son hechas más preciosas por la mano del pintor... Incluso el plomo, el más vil de los metales, si hubiese sido convertido en una figura por la mano de Fidias o Praxiteles, sería visto sin duda más precioso que la plata ruda y sin elaborar." (Alberti, 1976, p. 111)

Es curioso observar cómo, precisamente gracias a la depreciación de los materiales que interviene en los cuadros, estos pueden subir desmesuradamente sus precios, y el artista elevar su condición social. Mientras que en los oficios y artesanías el coste de la materias primas incide poderosa y directamente en el precio del producto, en las artes esta relación es despreciable. Ahora la pregunta decisiva no es ¿de qué está hecho?, sino ¿quién lo ha hecho?.

Alberti declara que la pintura consta de tres partes: dibujo, composición y color. Su fundamento es la naturaleza y su propósito la belleza.

Elemento	Cualidad	Fin	Fundamento
DIBUJO	Exactitud en la representación y clara delimitación de los contornos.	Imitación, realismo.	Geometría y Perspectiva.
COMPOSICIÓN	Adecuada relación entre partes. Abundancia, variedad, movimiento y correspondencia de elementos.	Belleza	Naturaleza
COLOR	claroscuro	volumen	Naturaleza
	variedad conjunción y contraste	amenidad gracia	

Esta sistematización de la pintura es perfectamente definitiva del modelo Académico. Todo el complejo desarrollo posterior de este sistema no añadirá mucho más de esencial, si exceptuamos el asiduo estudio de las mejores obras de los grandes artistas. Sobre este punto insistían los grandes académicos, Mengis, Reynolds, etc. Alberti, lógicamente, no podía remitirse a esta tradición porque todavía no existía.

### 2.2.3. Bauhaus. Las artes visuales son un lenguaje.

La grandeza de la escuela alemana de la Bauhaus ha sido el que a pesar de las agudas polémicas entre sus miembros y la difícil y discontinua trayectoria de la escuela, actualmente sea percibida como un conjunto coherente y completo de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. La poderosa influencia de las corrientes abstractas durante el siglo XX, y muy especialmente el complejo desarrollo del diseño gráfico y del diseño industrial, han convertido al punto, la línea, el color y la textura en entidades con una presencia mucho más sólida de lo que pudo imaginar Kandinsky.

Los elementos y características de este sistema son ampliamente conocidos. Me remitiré a señalar un párrafo definitorio de este modelo. Su autor es el renombrado artista y diseñador italiano Bruno Munari y el libro, el de propósitos más directamente educativos de entre los que ha publicado, titulado *diseño y comunicación visual*.

"Así pues, ¿cómo se puede sensibilizar un signo? Utilizando diversos instrumentos, sobre papel o sobre superficies diversas. Un signo hecho con la regla es frío y mecánico, hecho a mano con un bolígrafo ya lo es menos, hecho con una plumilla y por tanto con un espesor variable lo es aún menos, hecho con la misma plumilla, pero sobre papel rugoso empieza a ser interesante, hecho con pasiel sobre papel de estraza es aún más expresivo y así sucesivamente.

Considerándose el diseñador como completamente libre para utilizar materias e instrumentos para lograr la sensibilización del signo, puede llegar a construirse todo un muestrario de posibilidades que podrá utilizar en su momento oportuno. Sin excluir medios y materias, puede trazar un signo sobre una hoja de plástico transparente y luego fotografarlo; puede grabar una película negra y reproducirla como negativo, puede incluso trazar un signo con un punto luminoso ante la cámara fotográfica. Con este ejercicio, el diseñador gráfico consigue llegar a conocer todas las posibilidades de comunicación

visual de un signo para utilizarlo oportunamente, de acuerdo con sus necesidades." (Munari, 1985, pp. 39 y 40)

### 2.2.4. Genio / Creatividad: El arte es libertad y es vida.

Desde siempre se ha reconocido que en el terreno artístico las propias facultades o talentos individuales así como la libertad de actuación del artista eran requisitos importantes para los logros más impresionantes. Ahora bien, estos dos elementos, no se consideraron nunca como los elementos decisivos desde el punto de vista educativo hasta el Romanticismo y principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La defensa de la innovación, la originalidad y la libre expresión de cada personalidad no conseguirán instaurarse como criterios predominantes hasta el reconocimiento generalizado de las vanguardias.

Para que tal estado de ánimo pudiera formularse de forma clara en el dominio escolar dos aportaciones fueron decisivas. Por un lado la de Herbert Read y su libro la "educación por el arte" y por otro la de Lowenfeld y su "desarrollo de la capacidad creadora" (Read, 1982; Lowenfeld, 1977).

El pasado está muerto y de allí no puede salir nada que tenga relación con la vida, por lo tanto nada que tenga que ver con el arte.

Jean Dubuffet en su ensayo "Cultura asfixiante" sostiene esta idea de forma demotivadora centrándose en la institución del profesor:

"La idea es que los profesores a los cuales durante tanto tiempo les fue concedido el encargo de examinar las producciones de arte del pasado, están por eso mejor informados que los otros sobre qué es el arte y qué debe quedar. Ahora bien, la esencia de la creación de arte es la innovación, por lo que un profesor será tanto menos conveniente cuanto más tiempo haya mamado la leche de las obras del pasado. ... Los profesores con escolares demorados, escolares que al terminar su época escolar, salieron de la escuela por una puerta para volver a entrar por la otra, como los militares que se reingraban. Son escolares que en lugar de aspirar a una actividad adulta, es decir, creadora, se alternan a la posición de escolar, es decir, pasivamente receptora con cara de borrador. El espíritu creador se opone tanto como sea posible a la posición del profesor. Hay más parentesco entre la creación artística (o literaria) y todas las otras formas cualitativas de la creación (en los dominios más comunes, del comercio, artesanado, o en cualquier trabajo manual u otro) que el que existe entre la creación y la actitud puramente homóloga del profesor, que por definición es aquel que no está animado por ningún gusto creador y debe alabar indirectamente todo lo que, en los largos desarrollos del pasado, ha prevalecido. El profesor es el reemplazador, el homólogo y el confirmador del prevalecer, donde y cuando ese prevalecer haya existido. Los arquitectos del renacimiento despreciaban el gótico y los del Art Nouveau despreciaban a los del renacimiento, pero el profesor celebra a la vez en su inflamado discurso a unos y a otros. El hombre de cultura está un alejado del ansa como el historiador del hombre de acción." (Dubuffet, 1970 Pp. 13-15)

### 2.3. Características de esta clasificación:

Estos cuatro modelos educativos que se han descrito están interactuando de forma enmarañada en la mayoría de las propuestas educativas que encontramos en educación artística. Aquí simplemente se han apuntado algunos rasgos definitorios de cada uno de los modelos y se ha intentado comprobar sus raíces históricas.

Pero quisiera finalizar subrayando algunas de las características de esta clasificación para evitar malentendidos.

2.3.1. **Lógica y no cronológica:** El esquema propuesto no es un esquema cronológico sino lógico. No se trata de cuatro modelos que se han sucedido unos a otros. En cierta medida las propuestas básicas que definen cada modelo siempre han estado presentes en todos y cada uno de ellos. La diferencia está en el énfasis y prioridad que se pone unos u otros aspectos.

2.3.2. **Eurocéntrico:** El esquema solo tiene interés dentro de la que sería nuestra propia tradición

occidental de enseñanza de las Bellas Artes. No creo que sirva ni para la cultura china, ni para la tradición del mundo árabe. Por solo citar dos ámbitos culturales tan densos y vastos como el nuestro.

**2.3.3. Abstracto no empírico:** en la realidad no podemos encontrar ninguna escuela que se atenga exactamente e íntegramente a un solo modelo. Aun en las situaciones, artistas o instituciones que se han mencionado para ejemplificar cada modelo, es posible encontrar elementos de los restantes.

A pesar de estas matizaciones, y restricciones, los cuatro modelos que propongo tienen un cierto carácter general.

En conclusión, considero que estos cuatro modelos pueden ser un instrumento útil de interpretación de las situaciones educativas en la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. También creo que pueden tener cierto efecto profílicio. Cada modelo, tan esforzadamente construido a través de generaciones de artistas y de profesores, es un buen método para aprender ciertas cosas, pero no sirve para otras. Sus principios activos pueden resultar contraproducente mezclarlos, o cuando menos pierden gran parte de su eficacia.

### 3. Bibliografía y Documentación.

ALBERTI, Leon Battista. (1976) *Sobre la pintura*. Fernando Torres, Valencia.

ANAYA, A. (1995) *Primaria. Plástica 3. Cuaderno 3*. Anaya, Madrid.

ANTAL, Frederik. (1989) *El mundo florentino y su ambiente social*. Alianza, Madrid.

BORGES, Jorge Luis. (1981) *Otras inquietudes*. Alianza, Madrid.

CARLINE, Richard. (1968) *Draw They Must. A history of the teaching and examining of Art*. [Deben dibujar. Una historia de la enseñanza del arte y sus exámenes.] Edward Arnold, London.

CENNINI, Cennino. (1988) *El libro del Arte*. Akal, Madrid.

CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. (1988) "Utopías de la Bauhaus. Obra sobre papel". Catálogo de la exposición, Centro de Arte Reina Sofía, Ministerio de Cultura, Madrid.

CIASCA, Rafael. (1977) *L'Arte del Medio e Speciali nella storia e nel commercio fiorentino, dal secolo XII al XV*. [El gremio de médicos y especialistas en la historia y en el comercio florentinos desde el siglo XII al XVI.] Florence.

COZENS, Alexander. (1981) *Compositions of landscape*. [Composiciones de paisajes.] Canova, Treviso. [Publicado originalmente en 1785].

DAUCHER, Hans. (1987) *Modos de dibujar. 6 Secretos de Taller*. Gustavo Gili, Barcelona.

DOUBUPFET, Jean. (1970) *Cultura africana*. La Flor, Buenos Aires.

ECO, Umberto. (1994) *La búsqueda de la lengua perfecta*. Grijalbo-Mondadori, Barcelona.

ECO, Umberto. (1997) *Arte y belleza en la estética medieval*. Lumen, Barcelona.

EFLAND, Arthur D. (1990) *A history of Art Education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. [Historia de la Educación Artística. Corrientes intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.] Teachers College, New York.

FOUCAULT, Michel. (1978) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México.

GOMBRICH, Ernst H. (1982) *El legado de Apéles*. Alianza, Madrid.

LEONARDO DA VINCI. (s/f) *Tratado della Pittura*. [Tratado de la pintura] Libr. d'Arte, Roma.

LOWENFELD, V., LAMBERT BRITAIN, W. (1977) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelus, Buenos Aires.

MACDONALD, Stuart. (1970) *The history and philosophy of Art Education*. [La historia y filosofía de la educación artística.] University of London, London.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1993) "Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales". en Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (I). Santiago de Compostela, Torcuato, Pp. 441-457.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1997) "Visual Artist's Training Methodologies: The Four Historical Models". [Metodologías en la formación de los artistas visuales: los cuatro modelos históricos]. en Albert A. Anderson Jr. y Paul E. Bolin (eds.) *History of Art Education. Proceedings of the Third Penn State International Symposium*. October 12-15, 1995. Pennsylvania State University, University Park, PA. Pp. 63-67.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1997) "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". *Arte, Individuo y Sociedad* (Universidad Complutense, Madrid), n.º 9, pp. 55-77.

MARÍN VIADEL, Ricardo. (1998) "Tradition and avant-garde. Four historical models in art education". [Tradición y vanguardia. Cuatro modelos históricos en educación artística.] *Cahiers (Hogeschou) Sint-Lukas*. Bruxelles, vol. 1, Pp. 8-30.

MUNARI, Bruno. (1985) *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili, Barcelona.

READ, Herbert. (1982) *Educación por el arte*. Paidós, Barcelona.

SUTTON, Gordon. (1967) *Artisan or artist? A history of the teaching of Art and Crafts in English Schools*. [¿Artífice o artista? Una historia de la enseñanza de las artes y oficios artísticos en la escuelas inglesas.] Pergamon, Oxford.

TATARKIEWICZ, Wladys. (1987) *Historia de seu ideau. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Técnicos, Madrid.