

## **Isovalencias cromáticas en la pintura de paisaje: Una experiencia global de aprendizaje significativo y sostenible en el estudiante de Bellas Artes.**

Paloma Peláez Bravo<sup>1</sup>  
palomapelaez@art.ucm.es

### **Resumen**

El objetivo de la investigación es mostrar la importancia que tiene, en la formación del alumnado de Bellas Artes, la experimentación con las escalas tonales como instrumentos de observación del natural a través del contacto directo con la pintura de paisaje. Se presentan como estudio de casos, los resultados de una experiencia didáctica teórico-práctica vinculada con la pintura del natural y desde la propia naturaleza física: *Isovalencias cromáticas en la pintura de paisaje*, desarrollado en el marco del Curso Superior de Pintura de Paisaje de Albarracín a través de la Fundación Santa María de Albarracín y la Facultad de Bellas Artes UCM. Se realiza un análisis de esta acción educativa al aire libre en la adquisición de aprendizaje significativo y aprendizaje sostenible. Se demuestra como la pintura del natural es un instrumento importante de observación, análisis y conocimiento de la naturaleza. Por último, se muestra como la pintura de paisaje ayuda en la adquisición de una conciencia medioambiental, social y cultural con el lugar.

**Palabras clave:** isovalencias cromáticas; pintura; paisaje; aprendizaje significativo; aprendizaje sostenible.

---

1 Doctora en Bellas Artes y profesora del Departamento de pintura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid-España. <http://www.palomapelaez.com>

## 1. Introducción y estado de la cuestión

*Ha constituido y constituirá siempre la tarea principal del paisajista: captar con claridad la resonancia infinitamente diversa de la vida en la Tierra*  
(Carus 1992: 240)

La investigación se ha realizado para situar la importancia de aprender a ver a través de la pintura de paisaje -in situ- desde tres focos de acción: la emoción, la observación consciente y la interpretación cromático-pictórica. Se demuestra como la pintura de paisaje es, para la formación del estudiante de Bellas Artes, una experiencia global de aprendizaje-significativo y aprendizaje sostenible.

Antes de presentar el problema de la investigación, es necesario resituar el ámbito de estudio al cual está vinculado: la pintura de paisaje ante el natural, y en consecuencia el concepto de paisaje para la pintura. Debemos señalar que la pintura del natural tiene una larga tradición sobre la cual se han realizado aportes de gran valor para la comprensión de las perspectivas estéticas y técnicas de la pintura. Según el Convenio Europeo del Paisaje “se entenderá por paisaje cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos”. (Consejo de Europa, 2000). Partimos de la noción de que el paisaje es una “construcción cultural”, (Kessler, 2000; Maderuelo, 2005; Roger, 2007) es una “manufactura del artista” (Ollier, Christine, 2013:224- 225). La pintura de paisaje es un producto de la creación, donde el conocimiento de las formas naturales se resuelve mediante mecanismos perceptuales, procesuales y emocionales que se organizan a través de la mirada del artista. En este sentido, Agustín Berque nos dice que “el paisaje no es el entorno...; el paisaje es el lado sensible de dicha relación. De ahí que el paisaje dependa de la subjetividad colectiva” (Berque, 1991: 13). La pintura de paisaje es una deriva construida por el hombre y, por tanto, la imagen pintada de la naturaleza es un producto fabricado por el artista.

Esta visión culturicista del paisaje como “constructo” ha sido recogida por diferentes investigadores, (Aguiló, 1999; Roger, 2007; Nogué, 2007; Orejas, 1995; Berque 1991). Así mismo, otros autores han investigado el factor de interpretación subjetiva del paisaje como un elemento fundamental de la construcción personal y social (Martinez de Pisón 2009; Maderuelo, 2009; Ortega, 2010).

Haciendo una revisión de los diferentes estudios observamos cómo actualmente, hablar de paisaje nos lleva a diferentes conceptos. La noción de paisaje ha sido definida desde diferentes campos disciplinares y abarca una amplia gama de materias: la geografía, la historia, la ecología, el arte, etc. Dicho esto no podemos olvidar, como manifiesta el arquitecto Javier Maderuelo, que el término surgió desde la pintura de paisaje: “(...) cada vez con más frecuencia se olvida que paisaje es un término que ha surgido en el ámbito del arte para designar un género de pintura, ámbito en el cual la palabra cobra pleno sentido” (Maderuelo, 2005: 9). Sin embargo, la presencia del paisaje a través de la pintura requiere la mirada de un observador o lo que denominamos como la evidencia de un mirar. El paisaje no es sin el ver mirando, es decir no se ve sin la consciencia deliberada de mirar viendo. Nos decía el arquitecto Glenn Murcutt que “quien observa termina por ver” (Serrano de Haro, 2019:42-53), por lo que el esquema isovalente del color es para el artista una herramienta óptima para el conocimiento de la propia necesidad de ver, pues nos ofrece una organización objetiva y regulada de la claridad y oscuridad observada entre un color y un valor. Ante el paisaje el observador no es un espectador pasivo sensitivamente ya que el paisaje es construido por unidades significativas de emoción. Así mismo, el pintor al analizar el natural transformará el paisaje en una experiencia subjetiva materializada. “La relación del hombre con paisajes y lugares se construye en una doble dirección: proyectamos emociones sobre el paisaje y, al mismo tiempo, los paisajes tienen la capacidad de conmovernos, de despertar en nosotros respuestas eminentemente emocionales” (Luna; Valverde 2015: 6).

Por otro lado, el acercamiento y conexión con el paisaje requiere de diversas fases de canalización, como manifiesta el naturalista Javier Barbadillo “la percepción sensorial de ese paisaje, su observación atenta y la interpretación de lo observado”, es un proceso que requiere disciplinar la mirada:

Todo el mundo es capaz de percibir paisajes, menos personas concentran en ellos su atención... y muy pocas dedican el tiempo y conocimientos necesarios para analizarlos y comprenderlos... La interpretación comienza sobre el terreno, en una porción de Naturaleza que abarca nuestros sentidos durante un tiempo. (Barbadillo 2016: 75-77)

Por tanto, el paisaje también se aprende y para aprenderlo los estudiantes de Bellas Artes disponen como herramienta la pintura, si bien disponen de pocas posibilidades en su formación de explorar la mirada fuera del aula universitaria, es decir en el entorno natural. El estudiante de Bellas Artes necesita la incorporación de nuevos lugares de creación; debe romper el límite espacial; necesita

encontrar espacios alternativos al académico a fin de intensificar su formación integral a la vez de potenciar un aprendizaje más consecuente y adaptable con la realidad del momento.

Su demostración se llevará a cabo a través del desarrollo del seminario *Isovalencias cromáticas en la pintura de paisaje*, impartido en la 23ª edición del *Curso Superior de Pintura de Paisaje de Albarracín* organizado por la Fundación Santa María de Albarracín (Teruel) y la Universidad Complutense de Madrid, una actividad formativa complementaria a las actividades curriculares que desde la Facultad de Bellas Artes UCM se ofertan, reconocida con 3 créditos optativos ECTS. Señalar que desde otras temáticas -siempre enlazadas con la pintura del natural como objetivo de investigación- dicha actividad formó parte de las acciones culturales y formativas que viene desarrollando la Fundación Santa María de Albarracín desde 1996.

## **2. Postulado pedagógico y objetivos generales**

Antes de presentar los objetivos, es preciso resaltar que el autor de este artículo no deja de preguntarse como artista - además de docente e investigador- por cuestiones que tienen que ver con la educación desde una mirada a la naturaleza física, de una conciencia emocional sobre el entorno que nos rodea y de la utilización de la pintura de paisaje como canal educativo, “el paisaje sólo se abre a los ojos de quien sabe interpretarlo, sentirlo y disfrutarlo” (Liceras, 2013: 56).

También entendemos que pintar al aire libre es un acto que va más allá de la pintura como estilo pictórico. En la actualidad, la pintura al aire libre se ha desligado del modo impresionista, y no se concibe como un estilo, sino como una condición de vivir la pintura desde la cual emanan multitud de lenguajes y pensamientos. Mirar el mundo desde la pintura genera nuevos mapas de pensamiento que posibilitan que no miremos la naturaleza superficialmente, sino a través de ella. Pintar al aire libre es un concepto artístico que engloba tres ámbitos de acción:

- Proceso de pensamiento visual ante la naturaleza.
- Proceso intelectual por el que el paisaje se transforma en una unidad con la cual se establece un vínculo físico y emocional.
- Proceso pictórico, organizado por códigos, pautas técnicas y conceptuales que organizan el lenguaje el artista.

Por ende, pintar al aire libre se enmarca en un proceso no exclusivo del campo práctico, sino también del teórico. Dicho enfoque desarrolla el postulado de Eliot W. Eisner (1995) sobre “Educación Artística Basada en la Disciplina” (EABD), de cuyo axioma deriva la necesidad de formación pedagógica relacionada con la crítica, la historia del arte, la estética y la producción artística. Igualmente nos basamos en el postulado de la creación artística de proximidad propuesta por Giner de los Ríos a principios del siglo XX donde “un día de campo vale mucho más que un día de clase” (Giner, 1988: 14), quien propone una enseñanza basada en el diálogo y una pedagogía que centra sus esfuerzos en la experiencia con la naturaleza física como columna vertebral de la educación.

Por otro lado, comprendemos que el acto de pintar frente al natural conlleva una acción conductual, emocional y cognitiva, siendo precisamente el acto pictórico el canal principal de conexión con el ámbito sensitivo y físico, donde la Naturaleza conecta con el caballete y donde surge el paisaje como lugar de pensamiento, “el paisaje como sujeto” (Fernández, 2010: 97-108) de reflexión estética y el paisaje como elemento provocador de emoción, pues tal como manifiesta la doctora Milligan, “las emociones tienen que ser consideradas como una forma de tejido conectivo que vincula las geografías experienciales de la psique y la física humana con (y dentro de) las más amplias geografías sociales del lugar” (Milligan, 2004: 524).

En esta línea de conectividad entre pintura, emoción, naturaleza y educación, el seminario *Isovalencias cromáticas en la pintura de paisaje* (realizado en el marco del Curso Superior de Pintura de paisaje de Albarracín) tuvo como objetivos generales:

- Manejar y exponer la importancia del esquema isovalente como herramienta de observación cromática en la formación académica global del estudiante de pintura.
- Analizar la importancia que tienen las acciones de enseñanza ante el natural desde los procesos de la pintura en la concreción de un aprendizaje significativo y un aprendizaje sostenible.
- Demostrar la repercusión que tuvo el estudio de caso - centrado en la educación de la mirada desde la pintura- en la configuración de nuevos encuentros con la conciencia medioambiental, cultural y social del lugar.

### 3. Metodología

Dos notas capitales distinguen, a nuestro juicio, la reforma a que aspira en la enseñanza la moderna tendencia pedagógica. Es la primera la de referirse a la forma y no al fondo; al método y no al objeto; a la manera de hacer la cosa y no a la cosa misma. La segunda se desprende de la primera, y consiste en ser universal, en no limitarse a un grado de la enseñanza, en atender a todas, aunque con gran preferencia a la primaria." (Cossío, 1879: 153-154).

El valor domina nuestra experiencia visual y, en consecuencia, para el pintor del natural, la experiencia visual ante la naturaleza está íntimamente vinculada al dominio del contraste. Entender y experimentar el destaque de un tono, la relación de valores y su correspondencia en el espacio del cuadro, es dar sentido a los componentes lumínicos del color. Por tanto, el curso estuvo enfocado para que el alumno se aplicase -de forma específica- en el color como experiencia de conocimiento tonal en la visión del natural y su manejo en la práctica pictórica del paisaje, relacionando muy especialmente la organización comparativa en la igualdad de valores y su correspondencia en masas y formas que el natural ofrecía.

Se propuso al alumnado poner en funcionamiento los recursos de visualización y organización de los valores tonales que configuran las distintas masas y esquemas de una obra, teniendo como instrumento de ensayo la práctica y gramática pictórica en el propio espacio físico. Para ello se tomó durante cinco días consecutivos (45 h.) el entorno natural de la ciudad de Albarracín como laboratorio de observación y experimentación pictórica. Entre los 70 alumnos participantes se establecieron tres grupos de trabajo o zonas de acción pictórica: espacio antropizado (espacio natural transformado por el ser humano), espacio salvaje y espacio arquitectónico. En cada una de estas zonas el alumnado fue buscando su ámbito de estudio, estableciendo en cada lugar su propio taller de creación. Cada una de estas áreas de trabajo colectivo fue guiado por el equipo de cuatro docentes, los cuales fueron rotando por los respectivos puestos de trabajo.

Desde una base teórica y práctica se fueron planteando diversas claves y sistemas de visualización esenciales para la selección, análisis y organización de los diferentes esquemas tonales en aras de un proyecto pictórico final.

Claves de trabajo:

1. 1. Determinar espacios de trabajo en zonas de sombra, para mantener un control de los reflejos de luz tanto en el lienzo como en la paleta.
2. Estudiar el diagrama estructural en el cuaderno de campo a fin de que el alumno establezca la configuración lineal básica de la composición.
3. Explorar el concepto de organización “Notan” (Dow, 1903: 102-117) a través de bocetos con tinta china o rotulador negro con el objetivo de establecer el balance luz y oscuridad del tema seleccionado.

Sistemas de visualización:

1. Realizar una escala de valor neutral (o visor tonal) con nueve pasos de tonos y agujerear cada uno de sus pasos.
  2. Mirar a través de cada una de las perforaciones de dicha escala de valor. Comparar y determinar la relación tonal del plano observado con el valor relacionado.
3. Elaborar un *armonómetro*. El *armonómetro* es un sistema de visualización del color -ideado y utilizado por el autor de este artículo- para determinar la armonía dominante cuando pinta ante el natural. Etimológicamente la palabra “armonómetro” está compuesta del griego “αρμονια” (armonía) número y del sufijo “metro” del griego “μετρον” (metron) que significa medida. El *armonómetro* consiste en dos cartulinas de color gris medio, perforadas con 8 círculos situados en diferentes espacios. Las dos cartulinas se perforan de la misma forma. Si se utilizan las dos cartulinas superpuestas en la misma posición se visualizan ocho círculos perforados. Si se utiliza con una de las dos cartulinas invertidas se verán cuatro perforaciones. En función del área que queramos valorar la utilizaremos con ocho perforaciones o cuatro. Su utilización es muy sencilla pero eficaz: las cartulinas se mueven por el espacio observado y se mira a través de las diferentes perforaciones; la armonía se establece sobre el tono o tonos que más prevalecen.

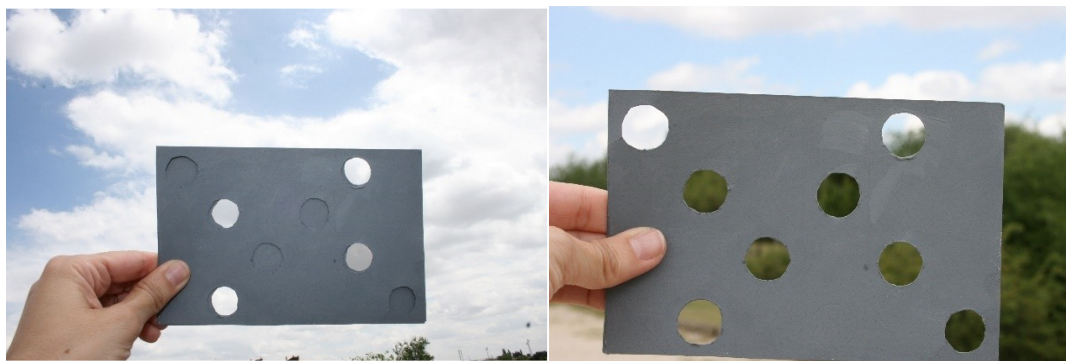


Figura 1. *Armonómetro*. Sistema de visualización del color. (Fotografías del autor)

Tanto al inicio de cada jornada como en el transcurso y cierre de estas, se fueron estableciendo debates grupales donde los alumnos fueron exponiendo sus problemas y hallazgos con la pintura del natural. En estos debates grupales el profesor orientó al alumnado mediante razonamientos inductivos con el propósito de desarrollar un pensamiento crítico sobre el trabajo realizado. Estos espacios de discusión se realizaron ante la esfera pública con el objetivo de promover un aprendizaje colectivo al servicio de la sociedad, estableciendo con la ciudad de Albarracín una relación sostenible de aprendizaje compartido.

A lo largo del curso, el alumnado aplicó los principios de la ciencia pictórica del paisaje desde dos ejes perpendiculares: una parte formativa centrada en los principios y procesos objeto de estudio; y un segundo eje de conocimiento competencial situado en el contexto y lugar, donde el alumnado vinculó lo aprendido con el entorno cultural, humano y medioambiental, donde el aprendizaje salió del aula, mostrándose en “cualquier lugar intra-extra muros” (Blázquez, 1993: 339).

Así mismo, se fueron visualizando diversos estudios pictóricos como recursos de motivación y cuestionamiento, que ampliaron los conocimientos de los estudiantes y suscitaban nuevos interrogantes y reacciones sobre la presencia que adquiere el paisaje en producción artística actual.

Por último, debemos señalar que tras la finalización del curso, los propios alumnos realizaron una auto-selección de los trabajos pictóricos más significativos para su exposición en el Museo Torre Blanca-Espacio del paisaje; así como la selección -por parte de los profesores- de dos candidatos para las *Becas Albarracín 2019* (consistente en dos estancias artísticas de quince días en el lugar y su correspondiente exposición).



## **4. Resultados:**

### **4.1 Isovalencias cromáticas: taxonomía de la mirada en la ordenación del paisaje pintado**

Las escalas están dispuestas para mostrar los grises o valores neutros que corresponden a los diferentes colores en toda su intensidad...Nos ayuda a ver los muchos pasos que se pueden tomar entre ellos. Solo siete de estos pasos de negro a blanco se muestran en nuestra escala. Por supuesto, hay otros grises, no representados en la escala, al igual que hay tonos de música que no se expresan en la escala musical o la octava. La escala musical y esta escala de valores se utilizan para ayudar a localizar todas las demás notas y todos los demás grados de luz, oscuridad e intensidad. (Ross, 1912: 38-43)

Isovalencia es un término que significa igual altura lumínica en cuanto a claridad y oscuridad entre un tono y su acromático. La organización de esta teoría a través de una escala de valor tonal la estableció en 1907 Denman Waldo Ross, profesor de arte de la Universidad de Harvard, introduciéndose en la paleta del pintor la teoría de las relaciones de tonos como instrumentos de expresión y análisis visual. Roos desarrolló un esquema donde establecía la analogía de la paleta cromática y la paleta observada dentro de un grado de oscuridad y claridad, generando de esta forma el concepto de isovalencia.

Dicho esquema isovalente sería perfeccionado como herramienta de ordenación cromática por Arthur Pope profesor de la Universidad de Harvard (Pope: 1922), permitiendo diferenciar y comparar la intensidad y la saturación de los diferentes tonos según su altura lumínica. Como vemos en la imagen, los atributos visuales del color en la tabla Roos-Pope, están representados y se muestran dependiendo del parámetro de su altura lumínica. Este sistema visual facilita la comprensión de las relaciones de color y se ofrece como herramienta visual para el artista.

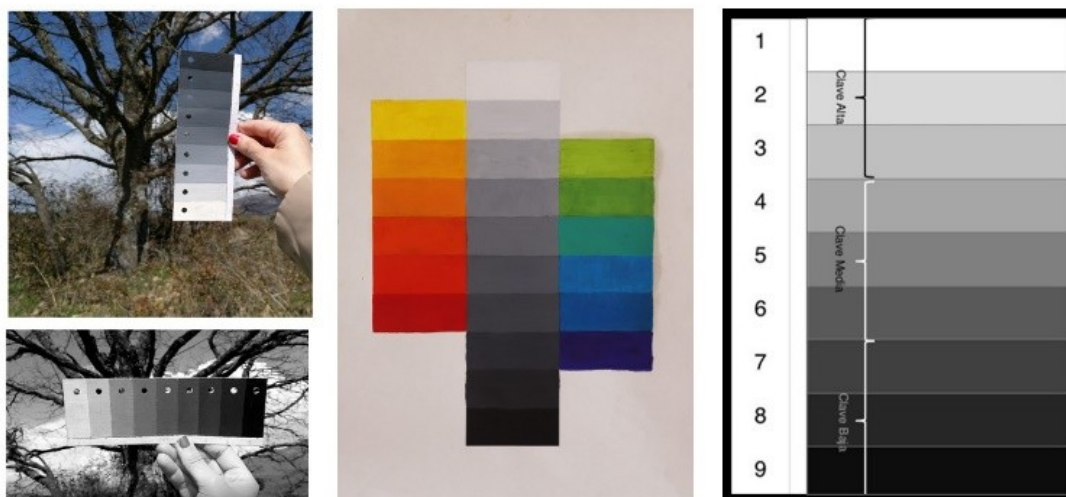


Figura 2. Visor tonal y esquema isovalente realizado en el curso. Óleo sobre cartón. (Fotografías del autor)

La tabla isovalente “Ross-Pope” presenta las correspondencias entre los nueve acromáticos y los doce colores del círculo cromático relacionándolos con sus grados de luminosidad e intensidad. Es un esquema de visualización del natural que nos permite comparar la igualdad de valor entre los colores del natural con los tonos de la escala acromática y organizarlos en una composición por clave tonal. La organización tonal se constituye por patrones armónicos y compositivos del espacio que proponen de forma simplificada seis posibles relaciones entre sus relaciones isovalentes.



Figura 3. Estudio de escala de valor tonal e isovalente en Albarracín. Óleo sobre cartón. (Fotografías del autor)

El estudio de la escala de valor tonal, por parte del alumno, contribuyó a mejorar su sensibilidad ante la magnitud cromática del natural y permitió establecer el clima visual, algo tan importante para determinar las sensaciones que percibimos. De esta forma los alumnos pudieron comprobar

que los esquemas mayores ofrecían sensaciones fuertes y enérgicas mientras que los esquemas menores, sensaciones en calma y más delicados.

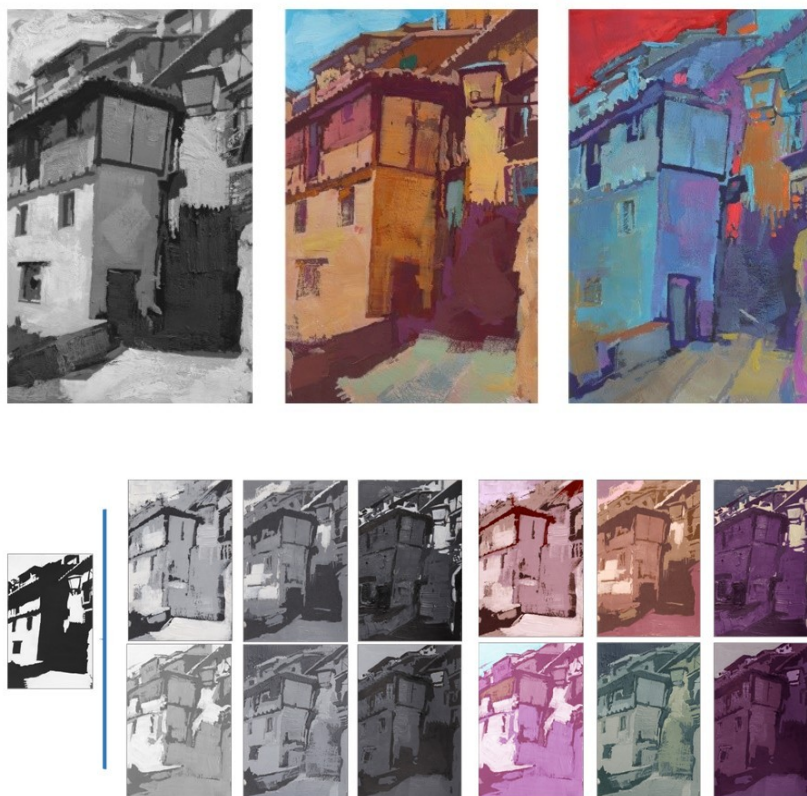


Figura 4. Análisis del clima tonal sobre el paisaje arquitectónico de Albarracín.

Técnica: Óleo sobre cartón. (Fotografías del autor)

Por otro lado, el esquema tonal isovalente también ayudó a definir el tono adecuadamente, así como a definir el valor en relación a la pureza del mismo. Le sirvió al alumnado para captar las relaciones esenciales de las formas en el espacio, desarrollando al mismo tiempo su sentido de la profundidad.

La naturaleza no puede entenderse sin el color, de igual manera el color forma parte del paisaje como elemento constitutivo que lo define. La síntesis de los colores ante la naturaleza es un tema de gran importancia para entender el lugar, y la escala tonal isovalente se adecuó como instrumento de relación y medición de lo perceptible. Ernst Cassirer denominó el “proceso de perceptualización” como:

Proceso que no es meramente de carácter subjetivo; por el contrario, contribuye una de las condiciones de nuestra visión de un mundo objetivo. El ojo artístico no es un ojo pasivo que recibe y registra la impresión de las cosas; es constructivo, y únicamente mediante actos constructivos podemos descubrir la belleza de las cosas naturales. (Cassirer, 1967: 130)

Sin embargo, percepción sin emoción no es nada, ya que ambas van dadas de la mano. Las emociones forman parte del modelo explicativo en la experiencia consciente y para llegar a este estado tangible de la percepción, debe de existir una “intención consciente” (Damasio, 2000). Este es el motivo por el cual los pintores del natural reclamamos la mirada, para atraer en ella el reflejo de una emoción, pues al mirar preexiste una intención en la que se ha decidido qué ver y donde todo se conecta todo lo demás. Y es ahí, en dicha conectividad, a través del esquema tonal y el natural como laboratorio de observación, donde los alumnos fueron encontrando el vehículo canalizador de la mirada.

Enseñar pintura desde una mirada al natural, a través de la escala tonal, ya no fue únicamente transmitir conocimientos sobre técnica, procedimientos y procesos pictóricos, sino que fue más allá en el desarrollo del lenguaje de la pintura. La experiencia de observar el natural desde la pintura mostró una realidad -la de Albarracín-, generando nuevos mapas de reflexión, mostrando al alumnado valores y sensaciones que a priori pasaban desapercibidos: los alumnos aprendieron a ver la vida a través del paisaje.

El alumnado de Bellas Artes requiere construir su conocimiento desde el propio paisaje, pues como señala Busquets: “el paisaje debe ser vivido y experimentado por los alumnos y alumnas, algo que sientan como suyo y que comprometa su actitud como ciudadanos” (Busquets 2010: 9). No podemos negar que el presente trabajo se centra en un contenido competencial que forma parte de las lecciones en los primeros cursos de Bellas Artes, si bien nos encontramos que es poco desarrollado en sus métodos e implicaciones disciplinares, dentro del estudio de la naturaleza. Pintar al natural conlleva un proceso de inmediatez y universalidad, tanto en su producción como en su reflexión, que capacitan al alumnado en un modo ideal de representación y lectura colectiva del paisaje. Estudiar el color desde la escala isovalente desde la práctica pictórica in situ, otorgó al estudiante un sentido funcional de las teorías que habían estudiado previamente en el aula pero ahora en un contexto excepcional, tanto por su arquitectura, naturaleza y geografía: la comarca de Albarracín (Teruel).

Por supuesto que nuestro grado ofrece asignaturas vinculadas a la pintura del natural y los procesos de la pintura; sin embargo, a través este curso se dio un paso más en la formación del estudiante: se tomó la realidad física como laboratorio experimental donde las reglas del conocimiento adquirido pusieron a prueba los procesos de creación pictórica de cada alumno; el conocimiento previo de los métodos aprendidos pudieron ser aplicados en la actuación pictórica dentro de un entorno social y ambiental diferente; y el conocimiento del valor lumínico y cromático construido (o reconstruido) a través de la acción pictórica de forma inmediata, hizo que surgieran resultados diversos y compartidos. La posibilidad de llevar a los estudiantes de Bellas Artes a un espacio tan particular, provocó en nuestros alumnos un aprendizaje expandido de los contenidos, donde la emoción y experimentación con la naturaleza, se convirtieron en los canales esenciales para practicar la propiedad cualitativa y cuantitativa del color, trabajar con una paleta de color restringida, entender el diagrama tonal de la naturaleza, poner en relación - interacción del gris en la armonía del paisaje, y por último y muy importante, desarrollar una sensibilización autónoma de la mirada.

En este proceso de aprendizaje ante la naturaleza también se produjo un proceso de interiorización intrapersonal e interpersonal sobre la experiencia pictórica. En muchos casos fue vivido como un rito iniciático que necesitaba de una preparación previa y un encuentro consigo mismo ante nueva experiencia, “un aprendizaje, una prueba, un conocimiento” (Argullol, 2013: 132). Se produjo la identificación de lo emocional desde el sentir, el pensar y el actuar a través (Dewey, 2008) de la acción pictórica, siendo compartida en el entorno social. Tras la experiencia pictórica con los tres grupos de trabajo en la comarca de Albarraçín, observamos que se produjeron tres fases fundamentales en los procesos de trabajo ante el natural: proceso de exploración, proceso de selección y proceso operativo. Una vez que el alumnado decidió el lugar de trabajo, este comenzó un amplio proceso de búsqueda; investigó bocetos y composiciones, seleccionó el objetivo de trabajo, trazó la idea y desarrolló con ella el proceso de exploración. La exploración y la selección incluyeron estados de contemplación consciente, emoción y reflexión, acciones que dieron lugar a apuntes diversos y registros previos del proceso creativo, de tal manera que en la fase de operación de una obra mayor, los espectadores pudiesen viajar al paisaje, en la forma en la que los pintores invitaron a verlo: como un viaje al interior de la obra o “extravío intencionado” (Nave y Millás, 2013).

#### 4.2. Beneficios de los procesos operativos en la configuración del aprendizaje significativo y sostenible.

“El rasgo distintivo del arte es la creación de formas. El arte es la configuración de cosas o, dicho de otro modo, la construcción de cosas. Dota a la materia y al espíritu de forma” (Tatarkiewicz 1987:57). Desde una base teórica y práctica, experimentada tanto por los alumnos como por la demostración pictórica de los profesores (ver figura 4), se plantearon diversas claves esenciales para la selección, análisis y organización de las formas y la estructura cromática en aras a un proyecto pictórico final. Nos decía Leo Steinberg que “la superficie de la pintura ya no es análoga a la experiencia visual de la naturaleza sino a sus procesos operativos” (Steinberg, 1972: 37-49 ).



Figura 5. Análisis del clima tonal sobre el paisaje natural o ambiental de Albarracín, realizado por el autor. Técnica: Óleo sobre cartón. (Fotografías del autor)

Los procesos operativos son necesarios en la canalización de las experiencias visuales. El hecho de que los profesores se enfrentaran a dicha problemática de desarrollo y búsqueda resultó muy motivador para el alumnado, convirtiéndose en un acto empático dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo activo en la naturaleza estuvo enfocado a que el alumnado aplicase los principios de la organización estructural ante la visión del natural, relacionando la ordenación de las formas y masas con la teoría de proporción cualitativa. Se experimentó con el círculo cromático y el contraste por relación o “contraste cualitativo” (Itten, 1975:55-58), teorías que los alumnos ya conocían de su etapa formativa, pero ahora se les dio un sentido práctico y funcional en un escenario al aire libre, donde todo cambia contantemente y las teorías se materializaban en un caso de utilidad real: pensar el paisaje.

Comprender la naturaleza de estas teorías frente a la problemática de representación, provocó en el alumnado un aprendizaje significativo en el tratamiento de la simplificación de la forma, su correspondencia en el espacio y su ordenamiento unitario. Si bien el objetivo último de la actividad era llegar a una obra mayor, el estudiante pudo comprobar, a medio camino, la dificultad que tenían de trasladar el conocimiento visual percibido sobre las teorías estudiadas sin determinar previamente su balance tonal y estructural. Esta dificultad propia de la pintura al aire libre, donde todo cambia, se modifica y nada permanece, provocó en el alumnado la necesidad de toma de decisiones rápidas y activó el sentido creativo sobre los conocimientos aprendidos.



Figura 6. Procesos operativos ante el natural. (Fotografías del autor)

Para resolver este conflicto visual algunos alumnos optaron por el boceto estructural, encontrando la respuesta a la ordenación por enfoque limitado de las masas de valor; otros encontraron en el balance Notan” (Dow, 1903: 99) la clave de organización y simplificación como base de una obra posterior. En cualquiera de los casos, el estudiante pudo dar respuestas a una organización del espacio ante una situación problemática de forma creativa, antes de comenzar a desarrollar su proyecto pictórico. Explicaba Paul Cezanne que “la lectura del modelo y su realización son a veces cosas que tardan en llegar” (Cézanne, 1991: 322). Es evidente que dicha formulación se refiere a la relación entre el resultado pictórico, su referente visual y las sensaciones derivadas ante él; sin embargo, es una teoría que también podemos transpolar al proceso de aprender a ver y aprender a mirar, ante el espacio natural, pues tras esta simbiosis con el espacio de Albarracín y la descontextualización de una lección teórica experimentada, los alumnos fueron encontrando diferentes categorías del paisaje:

- Paisaje arquitectónico que sirvió para identificar el territorio vivido con su historia cultural, es decir su propia identidad.

- Paisaje de hechos que relacionó momentos y acontecimientos vividos con la naturaleza del lugar.
- Paisaje natural o ambiental que englobó los fenómenos naturales en conexión con lo más característico del paisaje geográfico.
- Paisaje metafórico, mostrado no como mera descripción realista del espacio observado, sino como producto de la imaginación del artista, vinculando la experiencia en el paisaje y el significado del lugar.

Decía Marcel Duchamp “que son quienes miran los cuadros quienes lo hacen”. Las consecuencias de la contemplación de un paisaje pintado y, por supuesto, su experiencia sensitiva, va a depender mucho del ojo de quien lo mira. La educación de la mirada es objetivo esencial de la pintura y esta necesita de espectadores, usuarios y visitantes, necesita de un doble proyectado. Dando respuesta a dicha existencia, a la finalización del curso, el alumnado realizó una selección de las obras más significativas para su exposición en el *Museo Torre Blanca-Espacio del paisaje*. Así mismo se seleccionó, por parte de los docentes, a dos alumnos para las *Becas de pintura Albarracín* cuyo objetivo era desarrollar una investigación pictórica de mayor grado, así como una inmersión completa en el lugar. Los beneficios que desarrollaron este conjunto de acciones como instrumentos de interacción en el binomio aprendizaje servicio y aprendizaje global fueron:

- Desarrollo cultural, dado que la organización pudo ampliar el fondo de obras, redes de pintores, así como reforzar sus vínculos con el contexto social.
- Desarrollo de aprendizaje para la comunidad. Al trabajar al aire libre, el alumno compartió sus aciertos y sus errores, visibilizó sus procedimientos, técnicas y procesos. La pintura se convirtió en espectáculo: espectáculo de aprendizaje circular.
- Promoción del territorio como espacio creativo. La expansión de los caballetes por la ciudad no dejó pasivo al visitante y menos a los medios de comunicación, por lo que aumentó la popularidad de la ciudad a través de una actividad cultural.
- Desarrollo profesional de los alumnos. La experiencia global del proyecto les dio mayor visibilidad, así como mayor creación de nuevas redes de contacto, promoción, etc.
- Desarrollo del aprendizaje autónomo. La experiencia global del proyecto posibilitó que el alumnado pudiera auto-observarse continuamente, habilitando un aprendizaje auto-regulado. El alumnado solo ante el natural evaluó sus aprendizajes significativos,



transformándolos en procedimientos efectivos. Desde la gramática de la pintura como elemento de construcción, el alumno pudo cuestionar, volver a pensar el lugar, buscar nuevos espacios para la pintura, reflexionar los conceptos de otra manera, rehacer los conocimientos en acciones y generar nuevas miradas ante el natural en un proceso de creación puramente autónomo.

La consolidación de estas actividades (curso y estancias artísticas) las han convertido tras 23 años consecutivos de gestión por parte de la Fundación Santa María de Albarracín en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid, en una importante estrategia de aprendizaje autónomo y colaborativo para los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de Madrid; son un referente por el cual pueden proyectarse y compartirse los procesos pictóricos en un ámbito de representaciones o interpretaciones socialmente compartidas.



Figura 7. Desarrollo de la experiencia aprendizaje significativo y sostenible en Albarracín. (Fotografías del autor)

## 5. Conclusiones

*Paisaje es el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza, es la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado. Y no sólo en lo referente a su dimensión material, sino también a su dimensión espiritual y simbólica.*  
(Nogué, 2007: 137).

El tiempo académico dentro del aula queda muy reducido frente a procesos de búsqueda y creación que necesitan ámbitos nuevos de reflexión. La enseñanza de la pintura dentro del espacio académico debe adaptarse a una nueva idea de la enseñanza, que deje de ser entendida como una

disciplina pasiva y estática, para transformarse en una modalidad activa, inquieta, comprometida y más cercana al estudiante.

La simbiosis que se generó en este curso, tanto desde el punto de vista humano como paisajístico, lo ha convertido para los nuevos artistas en un instrumento de interacción sostenible entre paisaje, cultura y sociedad. La pintura de paisaje sirvió como recurso didáctico y como medio de culturalización general y de sensibilización social.

A través del curso, la exposición final y la beca artística derivado del mismo, el lenguaje de la pintura se ofreció como instrumento integrador de aquello que pasaba desapercibido, enseñando a ver el lugar; sirvió de elemento configurador de lo emotivo dando lugar a un diálogo en el que la idea del paisaje cultural, paisaje arquitectónico, paisaje natural o paisaje de hechos se transformó en espacio pictórico. En este sentido, los alumnos investigaron diferentes formas de pintar el territorio vivido a través del ordenamiento isovalente del color, incluyendo en sus producciones ideas proclives a generar en el espectador una nueva mirada sobre el paisaje, contribuyendo también a la profesionalización competencial del estudiante. El beneficio global de dicha experiencia para el estudiante de bellas artes, puede englobarse en cinco ejes que conforman el aprendizaje significativo y sostenible de la misma:

- Conciencia del espacio físico y natural como elemento de pensamiento, construcción plástica e identidad cultural
- Dinámica de aprendizaje compartido e inmersivo con el lugar
- Promoción y visibilidad de las nuevas generaciones de artistas.
- Intercambio de perspectivas e identificación de resultados y procesos
- Relación de los resultados plásticos con un tejido cultural más amplio

El alumnado produjo su conocimiento interactuando con su entorno natural y artificial, fuera del aula, relacionando su autoconocimiento desde la propia percepción cognitiva y emocional, tomando conciencia de un nuevo lugar.

Por tanto, podemos señalar que *Isovalencias cromáticas en la pintura de paisaje*, fue una experiencia educativa centrada en un aprendizaje proactivo frente al espacio físico, donde además de practicar las competencias adquiridas durante el curso académico, el alumnado profundizó en los

instrumentos y métodos de experimentación relacionados con los procesos de la pintura, asociados con diferentes realidades y ecosistemas naturales, donde el paisaje dejó de ser paisaje como lugar y se transformó en laboratorio de reflexión y representación pictórica.

Para concluir, destacar que la pintura de paisaje en este curso ayudó a difundir el estudio de la naturaleza, puso de manifiesto el mundo exterior en una rica variedad de formas, ligando el mundo visible al invisible. Desde diferentes sensibilidades la mirada de los artistas fue plural y abierta, siendo protagonista indiscutible la gramática pictórica como el elemento de cohesión principal entre el paisaje y hábitat social. Abrir el caballete ante el paisaje fue mirar más allá de la naturaleza, fue mirar a través de ella, fue construirla y organizarla haciendo que la escenografía del natural se transformase para el espectador del cuadro, en un laboratorio emocional para la mirada. Construir paisaje desde las isovalencias cromáticas dio significado y significativo a la expresión metafórica del lugar. Los resultados pictóricos resultantes del curso y la beca, conforman una prueba demostrativa, de experiencia sostenible en la conjunción de las prácticas pictóricas con el entorno social, cultural y paisajístico.

**Referencias:**

- Aguilló, M. (1999). *El paisaje construido. Una aproximación a la Idea de Lugar*. Madrid: Colegio de Ingenieros de Caminos Canales y Puertos.
- Argullol, R. (2006). *La atracción del abismo*. Barcelona: Acantilado.
- Barbadillo, J. (2016). *Manual para observar e interpretar paisajes*. Castellón: Tundra.
- Berque, A. (1991). De Paysage en outre-pays. Gallimard. *The Debate*, (65), 4-13.  
<https://www.cairn.info/revue-le-debat-1991-3-page-4.htm>
- Blázquez, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En *Organización escolar, una perspectiva ecológica* (pp. 339-366). Alcoy: Marfil.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (65), 7-16.

- Campos Calvo, P. y Cuenca Márquez, F. (2017). Memoria e innovación en los espacios físicos de la educación superior. La contribución del límite arquitectónico. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 279-320.
- Carus, G. (1992). *Cartas y anotaciones sobre la pintura de paisaje*. Madrid: Visor.
- Cassirer, E. (1967). *Filosofía antropológica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cézanne, P. (1991). *Correspondencia*. Madrid: Visor.
- Convenio Europeo del Paisaje (20 de octubre de 2000). *European Landscape Convention o Convención de Florencia*. Artículo 1. <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/convenio.aspx>
- Cossío, M. B. (1879). Carácter de la pedagogía contemporánea: el arte de saber ver. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Año III, (65), 153-154.
- Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Chile: Andrés Bello.
- Dewey, J. y Claramonte, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dow, A. W. (1903). *Composition*. Nueva York: The Baker and Taylor. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951002399705b&view=1up&seq=3>
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*: Barcelona: Paidós.
- Fernández, S. (2010) El paisaje como sujeto activo: la mirada del otro. En *Actas del congreso Support/ Surface. Escultura y paisaje* (pp. 97-108). Altea.
- Itten, J. (1975). *Arte del color*. París: Bouret.
- Kessler, M. (2000). *El paisaje y su sombra*. Barcelona: Idea Books.
- Laporta, F. J. (1988). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (74), 85-93.

- Luna A. Valverde, I. (2015). Afecto, sentido, sensibilidad: miradas transversales sobre paisaje y emoción. En *Teoría y paisaje II: Paisaje y emoción. El resurgir de las geografías emocionales* (pp. 5-10). Barcelona: Observatori del Paisatge.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje. Génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios geográficos*, 71(269), 395-414.
- Milligan, C. (2004). Embodying Emotion Sensing Space: Introducing emotional geographies, *Social & Cultural Geography*, 5(4), 524.
- Nave, E. y Millás, J. (2013). *Península*. Madrid: PHREE.
- Nogué, J. (2007). Paisaje, identidad y globalización. *Frabrikart*, 137.  
<https://www.ehu.es/ojs/index.php/Fabrikart/article/view/2227>
- Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ollier, C. (2013). *Paysage cosa mentale*. Paris: LOCO.
- Orejas, A. (1995). Arqueología del paisaje: de la reflexión a la planificación. *Archivo Español de Arqueología*, 68(171-172), 215-24.  
<http://aespa.revistas.csic.es/index.php/aespa/article/view/423>
- Ortega Cantero, N. (2010). El lugar del paisaje en la geografía moderna. *Estudios geográficos*, 71(268), 367-393. <http://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/viewFile/315/315>
- Pope, A. (1922). *Tone Relations in painting*. Harvard University.  
<http://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/view/316>
- Roger, A. (2007). *Breve tratado del Paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ross, D. W. (1912). *On drawing and painting*. Boston: Houghton Mifflin.
- Serrano de Haro, C. (2019). Encuentros y desencuentros entre la arquitectura y el paisaje, *Revista Occidente*, (457), 42-53.  
[https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/06/Rev.Occidente\\_junio2019\\_C.Serrano\\_de\\_Haro.pdf](https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/06/Rev.Occidente_junio2019_C.Serrano_de_Haro.pdf)

Steinberg, L. (1972). Reflections on the State of Criticism. *Arforum*, 10(7), 37-49.

Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de las seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.