USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL EN ARTES
Y HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES
Y JURÍDICAS DE LA USC

Ana Mª
Vidal Ruiz de Velasco

Tesis doctoral

La escultura como territorio emocional de la forma y del espacio. Reflexiones sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria

Santiago de Compostela, 2019

PD en Educación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESIS DE DOCTORADO

LA ESCULTURA COMO TERRITORIO EMOCIONAL DE LA FORMA Y DEL ESPACIO. REFLEXIONES SOBRE SU PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Ana Mª Vidal Ruiz de Velasco

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2019

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

La escultura como territorio emocional de la forma y del espacio.
Reflexiones sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje
en la Educación Secundaria Obligatoria

Dña. Ana Mª Vidal Ruiz de Velasco

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.

2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.

3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.

4) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.

En Santiago de Compostela, 18 de Enero de 2019

Fdo.

Dña. Ana Mª Vidal Ruiz de Velasco

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

La escultura como territorio emocional de la forma y del espacio.
Reflexiones sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje
en la Educación Secundaria Obligatoria

Dña. Mª Jesús Agra Pardiñas

D. Fco. Javier Cabo Villaverde

INFORMAN:

Que la presente tesis, corresponde con el trabajo realizado por Dña. Ana Mª Vidal Ruiz de Velasco, *bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de ésta no incurre en las causas de abstención establecidas en Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 18 de Enero de 2019

Fdo.

Dña. Mª Jesús Agra Pardiñas

D. Fco. Javier Cabo Villaverde

Este trabajo de investigación está dedicado
a mis padres Maricusa y Juan y a mis
hermanos María y Tino,
y cómo no, a Ana,
ojalá seas lo que quieras ser.

«Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio enunciaría éste: de todos los factores que inciden en el aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente».

(D. P. Ausubel, 1983)

Agradecimientos

A lo largo de todo este camino varias veces pensé en anotar el nombre de cada persona que de alguna manera iba significando algo para la tesis, pero al momento me daba cuenta de que sólo con aquella lista llenaría páginas enteras, entonces decidí reinterpretar el sentido del verbo agradecer. Entendiéndolo como *corresponder a un cuidado o una atención recibidos* (una de las acepciones que propone la RAE), he llegado a la conclusión de que no voy a tener vida suficiente para poder corresponder a cada una de las personas por las que siento gratitud en este momento. Por esto, asumiendo la limitación de mi competencia servicial, dedico este párrafo a todas y cada una de las personas con las que me he cruzado durante el camino andado a lo largo de estos cinco años y convierto esta escritura en la huella que brindo como testigo de mi reconocimiento a cada uno de ellos:

A mis amigos, a todos; a las personas que han compartido conmigo parte de su tiempo sin tener por qué hacerlo; a mis alumnos por el aprendizaje mutuo que generamos en el espacio y en el tiempo; a los profesionales, vínculos y entidades que han hecho posible cada taller desarrollado; a cada uno de los participantes. A todos.

Tras esta generalidad que intenta sosegar mi conciencia, no puedo eludir puntualizar algunos de los que están incluidos en ella, lo que no quiere decir que sean más importantes que las individualidades que no cito a continuación:

A Chus, mi directora, por compartir su experiencia y conocimiento conmigo, por su paciencia y dedicación y por alimentar mi ánimo. A Javier, que me ha guiado, me ha iluminado y me ha animado a hacerme preguntas. A Carmen, por motivarme con cariñosa insistencia.

A Mar y a Rafael por ayudarme, apoyarme y creer en mi trabajo. Por interpretar con sensatez los encorsetamientos burocráticos.

A Irene por escucharme, por estar siempre a mi lado, por cuidarme tanto.

A Francisco L., Manolo P., Óscar A., Fermín B., entre muchos otros, por permitir que surgieran nuestros encuentros, cuna de reflexiones clave a lo largo del proceso de indagación. Por compartir conmigo sus experiencias y sus ilusiones.

A Rosa, Manolo, María, Óscar y Pereira, mis profesores en la Escuela de Arte, por creer en mí y por enseñarme a querer y disfrutar la escultura.

A Irene G., por recordarme que puedo y ser experta revisora de mi trabajo sintáctico.

A Cris, que me ayudó a dar formato a mis ideas.

A Pedro y a Sole, siempre dispuestos a ayudar.

A Alén, por estar a mi lado, por hacerme reír tanto; siempre.

A mi hermana María, por ponerme los pies en la tierra y a mi hermano Tino por no ponérmelos, a los dos por estar a mi lado, con su complicidad y apoyo permanentes.

A mis padres, por ser antes que yo (con todo lo que ello conlleva), dejándome ser desde siempre (con todo el esfuerzo que sé que esto les supone).

A todos, por no permitirme sentir una soledad no buscada.



¿Por qué esta tesis tiene forma de revista?

Esta tesis ha sido materializada en forma de revista por varios motivos. El primero de ellos es fortuito, es porque cuando el contenido de este trabajo se ordenó en mi cabeza, se estructuró; tomó forma de revista. Una revista es amena, su lectura es voluntaria, puedes saltar de una página a otra o empezar por el final, es un espacio «contenedor» para la intervención y el debate. Yo quería que el acercamiento a este trabajo fuese así, amable, «desencorsetado», libre y abierto al diálogo. Además, yo reivindico una enseñanza así, sería incoherente que hiciera las cosas de otro modo.

En una revista se nos invita a participar, a que entremos a formar parte de reflexiones abiertas, a que recorramos leyendo los diversos temas del trabajo. Pero, sobre todo, a que tomemos partido como observadores, como lectores; a que no permanezcamos indiferentes ante ellos, a ir más allá del texto. Como ocurre en muchas exposiciones, la secuencia de textos hace que avancemos casi a ciegas por los diversos temas, expectantes ante el siguiente. Poco a poco, las cuestiones se van desplegando y complementando, añadiendo y modificando capas de información y reflexión a un discurso particular construido a través de la lectura, de su contemplación.

Una tesis es algo muy personal, muy íntimo y muy exigente. Cuando empecé a trabajar sobre esto me aconsejaron —hazla tuya— yo creo que «hacer algo tuyo» es hacerlo en todos los sentidos y hasta el final. Por eso decidí que mi tesis debía ser una revista. Me creo con derecho, después de tantas horas, de tantos días, de tanto esfuerzo, a elegir al menos el interlineado y la tipografía, ¿por qué no?

Además, al margen de mis inquietudes investigadoras, soy diseñadora. Dar forma a las cosas es mi trabajo. Elegir y decidir cómo algo tomará forma, sus dimensiones, sus materiales, sus acabados, los colores. Eso es mi trabajo. En palabras de Óscar Aldonza —es algo que no puedo evitar—.

Resumen

Resumo

Abstract

La tesis doctoral *La escultura como territorio emocional de la forma y del espacio. Reflexiones sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria,* surge de un recorrido personal y profesional. La idea parte del encuentro de dos situaciones generatrices:

Por un lado, las experiencias vividas como profesora de educación plástica en distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria —«ESO»— durante la realización del *practicum* del Máster de Profesorado y como tallerista de diferentes *workshops*, me ponen por primera vez en alerta sobre la exigua importancia concedida a la enseñanza de la plástica tridimensional en la formación del alumnado durante esos años. Por otro lado mis estudios, siempre relacionados con concepciones de este tipo —primero en la escuela de arquitectura, después como diseñadora de producto y finalmente como escultora—, certifican la necesidad de un mejor manejo del lenguaje tridimensional.

La extracción de estos datos se constata también a nivel bibliográfico, pues cualquier búsqueda relacionada con la enseñanza del volumen resulta pobre y, en general, anticuada; siendo por el contrario abundante toda aquélla concerniente a la enseñanza del dibujo y la pintura. Además, en su mayoría, los manuales suelen estar orientados a Educación Infantil, Primaria y Bachillerato, olvidando un margen de edad tan significativo y determinante como es el de la ESO.

Partiendo de la premisa de que la escultura es el arte de la forma tridimensional y que, por lo tanto, como cualquier otra forma de arte constituye en sí misma un lenguaje, no debemos obviar el hecho de que estamos ante un modo más de comunicar y vivenciar. Además, resulta fundamental para el desarrollo y entendimiento de muchas otras disciplinas (matemáticas, física, historia, tecnología...) e imprescindible para la comprensión de una realidad que es inevitablemente en tres dimensiones.

Por todo ello, el propósito central de esta tesis consiste no solo en poner en evidencia la escasa consideración concedida a las actividades plásticas vinculadas a la enseñanza de la escultura, sino que también pretende manifestar las ventajas que comportaría hacer un mayor hincapié en el planteamiento y desarrollo de este tipo de prácticas.

La revisión de los manuales empleados en educación artística durante esta etapa, la recogida de datos sobre la formación de los profesionales de la educación plástica, así como el hecho de conocer los procesos de aprendizaje que han sido decisivos en la formación de diferentes artistas, son algunas de las claves del proceso de investigación; pero lo fundamental del estudio se centra en poder plantear una propuesta de mejora en los métodos de enseñanza capaz de repercutir significativamente en la formación del alumnado.

Atendiendo al análisis de las metodologías de investigación utilizadas en esta tesis, podemos concluir que se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, y que se articula sobre la base de las relaciones entre las tres líneas fundamentales que la han vertebrado:

En primer lugar, este trabajo está fundamentado en un modelo de paradigma cualitativo: la Investigación basada en las Artes (*Art-Based Research*), concretamente en la investigación artístico-narrativa, donde los modos de «ser» y «hacer» en el proceso de aprender se convierten en relatos o historias contados por los propios protagonistas de la investigación (profesorado, alumnado, artistas y yo misma como investigadora), en experiencias, actividades, procesos, etc. vividos de un modo compartido, sobre los que podemos volver a aprender.

En segundo lugar, se enmarca en el paradigma participativo y dialógico —que la inscribe en la defensa de una forma de implicación más activa, colaborativa y crítica, que demanda a la comunidad investigadora un ejercicio de reflexividad que aborde al mismo tiempo la postura del investigador y las connotaciones éticas, sociales y políticas de la propia investigación—.

Y por último, no por ser menos importante, utiliza una línea —dentro de la investigación-acción como metodología orientada hacia el cambio educativo— que se caracteriza por significar un proceso que se construye «desde» y «para» la práctica, con el fin de comprenderla y mejorarla a través de su transformación.

PALABRAS CLAVE: escultura, espacio, Educación Artística, investigación-acción, *Art-Based Research*, investigación artístico-narrativa, metodologías artísticas, Educación Secundaria Obligatoria.

Resumen

Resumo

Abstract

A tese de doutoramento *A escultura como territorio emocional da forma e do espazo. Reflexións sobre o seu proceso de ensino e aprendizaxe na Educación Secundaria Obrigatoria*, xorde dun percorrido persoal e profesional. A idea parte do encontro de dúas situacións xeradoras:

Dunha banda, as experiencias vividas como profesora de educación plástica en distintos cursos da Educación Secundaria Obrigatoria —«ESO»— durante a realización do *practicum* do Máster de Profesorado e como mestra de obradoiro en diferentes *workshops*, póñenme por primeira vez en alerta sobre a exigua importancia que se lle concede ao ensino da plástica tridimensional na formación do alumnado durante eses anos. Doutra banda os meus estudos, sempre relacionados con concepcións deste tipo —primeiro na escola de arquitectura, despois como deseñadora de produto e finalmente como escultora—, certifican a necesidade dun mellor manexo da linguaxe tridimensional.

A extracción destes datos constátase tamén a nivel bibliográfico, pois calquera busca relacionada coa ensinanza do volume resulta pobre e, en xeral, anticuada; pola contra, abunda toda a que atinxe á aprendizaxe do debuxo e a pintura. Resulta significativo que, neste contexto, se estea descoidando unha área tan importante para a formación artística, e máis nunha marxe de idade tan significativa e determinante coma o é a da ESO.

Partindo da premisa de que a escultura é a arte da forma tridimensional e que, xa que logo, como calquera outra forma de arte constitúe en si mesma unha linguaxe, non debemos obviar o feito de que estamos ante un outro xeito de comunicar e vivenciar. Ademais, resulta fundamental para o desenvolvemento e o entendemento de moitas outras disciplinas (matemáticas, física, historia, tecnoloxía...) e imprescindible para a comprensión dunha realidade que é inevitablemente en tres dimensións.

Por todo isto, o propósito central desta tese radica non só en poñer en evidencia a escasa consideración concedida ás actividades plásticas vinculadas ao ensino da escultura, senón que pretende manifestar as vantaxes que comportaría facer un maior fincapé na presentación e desenvolvemento deste tipo de prácticas.

A revisión dos manuais empregados na educación artística durante esta etapa, a recollida de datos sobre a formación dos profesionais da educación plástica, ademais do feito de coñecer os procesos de aprendizaxe que foron decisivos na formación de diferentes artistas, son algunhas das claves do proceso de investigación; pero o fundamental do estudio está centrado en poder ofrecer unha proposta de mellora nos métodos de ensinanza que sexa quen de repercutir de forma significativa na formación do alumnado.

Atendendo á análise das metodoloxías de investigación empregadas nesta tese, podemos concluír que se inscribe no paradigma da investigación cualitativa, e que está articulada sobre a base das relacións entre as tres liñas fundamentais que a vertebraron:

En primeiro lugar, este traballo fundaméntase nun modelo de paradigma cualitativo: a Investigación baseada nas Artes (*Art-Based Research*), concretamente na investigación artístico-narrativa, onde os modos de «ser» e «facer» no proceso de aprender se converten en relatos ou historias contados polos propios protagonistas da investigación (profesorado, alumnado, artistas e eu mesma como investigadora), en experiencias, actividades, procesos, etc. vividos dun xeito compartido, sobre os que podemos volver aprender.

En segundo lugar, enmárcase no paradigma participativo e dialóxico —que a inscribe na defensa dunha forma de implicación máis activa, colaborativa e crítica, que demanda á comunidade investigadora un exercicio de reflexividade que aborde ao tempo a postura do investigador e as connotacións éticas, sociais e políticas da propia investigación—.

Y por último, non por ser menos importante, emprega unha liña —dentro da investigación-acción como metodoloxía orientada cara ao cambio educativo— que se caracteriza por significar un proceso que se constrúe «desde» e «para» a práctica, coa finalidade de comprendela e mellorala a través da súa transformación.

PALABRAS CLAVE: escultura, espazo, Educación Artística, investigación-acción, Art-Based Research, investigación artístico-narrativa, metodoloxías artísticas, Educación Secundaria Obrigatoria.

Resumen
Resumo
Abstract

The doctoral thesis entitled Sculpture as an emotional territory of form and space. Reflections on its teaching and learning in Secondary Education arises from a personal and professional journey. The idea is part of the encounter of two generating situations.

On the one hand, the experience as a teacher of Plastic Arts in different courses of compulsory secondary education (hereinafter, "ESO") during the realization of the practicum of the Master of teachers, and as a workshopper of different workshops. These experiences alerted me for the first time on the minimal consideration granted to the teaching of the three-dimensional plastic in secondary education. On the other hand, my studies, always related to conceptions of this type, in the school of architecture, as a product designer and as a sculptor, certify the need for better handling of three- dimensional language.

The extraction of these data is also highlighted in the bibliographic references, since any search related to the teaching of the volume is poor and generally outdated. On the contrary references dealing with the learning of drawing and painting are abundant. It´s significant that, in this context, such an important area for the artistic formation is being neglected, especially on an age range as significant and determinant as that in Secondary Education.

Starting from the premises that sculpture is the art of the three-dimensional form and is itself a language, we can conclude that we are before a way of communicating and experiencing. In addition, from a preparatory point of view, it is essential for the development and understanding of many other disciplines (mathematics, physics, history, technology...) and, in any case, essential for the comprehension of a reality that is inevitably in three Dimensions.

Therefore, the central purpose of this thesis is not only to highlight the lack of consideration granted to plastic activities related to the teaching of sculpture, but also to express the advantages that would better emphasise the approach and development of this type of practice.

The revision of the manuals used in artistic education during this stage, the study of the social value that emerges from this type of manifestations and thecollection of data on the training of the professionals of the plastic arts are some of the keys to the research process. But the fundamentals of the study are focused on a proposal for improvement in teaching methods capable of significantly affecting the student training.

In response to the analysis of the research methodologies used in this thesis, we can conclude that it fits into the paradigm of qualitative research, and that it is articulated on the basis of the relationships between the three fundamental lines that have formed it.

In the first place, this work is based on a model of qualitative paradigm: the Research based on the Arts (Art-Based Research),specifically in artistic-narrative research, where the modes of "being" and "doing" in the process of learning become stories or stories counted by the protagonists: teachers, students, artists and myself as a researcher; experiences, activities, processes... lived in a shared way on which we can re-learn.

Secondly, the participatory and dialogic paradigm, which enrols it in the defence of a more active, participatory and critical form of involvement, that demands the research community an exercise of reflexivity that addresses at the same time the position of the investigator and the ethical, social and political connotations of the research itself.

And finally, a third line that frames it within the action-research as a methodology oriented towards educational change, which is characterized as a process that is built "from" and "to" practice, in order to understand and improve it through its transformation.

KEY WORDS: sculpture, space, Artistic Education, action-research, Art-Based Research, artistic-narrative research, artistic methodologies, Compulsory secondary education

Índice

p. 26 **Una reflexión antes de empezar. Habla David Smith**

p. 34 **Introducción**

p. 34 Motivaciones personales

p. 37 Enseñar todo eso que a mí me ha llegado tarde

p. 38 La idea surge del encuentro de dos situaciones generatrices

p. 38 A grandes rasgos: objetivo, metodología y estructura de la investigación

p. 39 La antesala

p. 42 **BLOQUE 1. La escultura a viva voz**

p. 42 Entrevistas a escultores, profesores (ESO, BB AA, A y O), historiadores, críticos y editores de arte; comisarios, galeristas, coleccionistas y directores de museos

p. 47 FRANCISCO LEIRO

p. 56 Mª MARISOL PITE SANJURJO

p. 60 CARMEN HERMO

p. 63 MANOLO PAZ

p. 68 FERMÍN BLANCO

p. 75 ÓSCAR ALDONZA TORRES

p. 83 XABIER LORENZO ABALDE

p. 86 OTRAS VOCES

p. 87 Epílogo

p. 89 **BLOQUE 2. Un repaso fundamental: la esencia de la escultura**

p. 89 Hacia una estética de la escultura: claves conceptuales, formales, técnicas y expositivas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice

p. 90 ¿Qué es la escultura?

p. 91 Fundamentos de la escultura

p. 91 Tipologías escultóricas

p. 92 Materiales

p. 96 Técnicas

p. 97 El volumen escultórico

p. 99 La escala

p. 99 El movimiento

p. 100 El espacio

p. 102 La textura

p. 102 La luz

p. 103 El color

p. 103 El proceso escultórico

p. 104 Los géneros

p. 105 El monumento

p. 18 ¿Para qué sirve una escultura? De los roles sociopolíticos tradicionales a los retos de vanguardia

p. 109 **BLOQUE 3. La escultura a examen**

p. 111 La Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO ante la forma tridimensional: currículo, profesorado, alumnado, espacios, manuales...

p. 111 Revisión de bibliografía

p. 112 La escultura en el currículo de la ESO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice

p. 113 Competencias básicas en la ESO

p. 116 La materia: Educación Plástica, Visual y Audiovisual

p. 117 ¿Qué piensa el Profesorado de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?

p. 119 ¿ Qué dice el alumnado de la ESO?

p. 121 ¿Qué reflexiones, a modo de resumen, hago yo?

p. 123 Aprendizaje fuera del aula

p. 123 Fundaciones y museos: talleres didácticos

p. 124 Valor Social-Comercial: las galerías

p. 127 La apreciación de la escultura

p. 129 **BLOQUE 4. ¿ Qué nos aporta la escultura?**

p. 129 Visión general a través de voces autorizadas

p. 131 Conocer el mundo

p. 133 La reivindicación del uso de los sentidos: el tacto

p. 136 La infancia de las vanguardias

p. 137 Tendencia innata

p. 137 Mecanismo de comprensión: maquetas, materiales, técnicas...

p. 139 Mecanismo de expresión: el lenguaje artístico

p. 141 Mecanismo de conocimiento y significación: valor social, histórico y cultural

p. 142 Conocimiento de conceptos implícitos: volumen, escala, luz...

p. 144 Interdisciplinaridad: historia, historia del arte, tecnología, biología, física, matemáticas...

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice

p. 146 Temas transversales: peligrosidad, reciclaje, salud, higiene, ergonomía, responsabilidad…

p. 146 Software de diseño 3d

p. 146 Implica un proceso

p. 148 Más justificaciones por pasiva

p. 150 **BLOQUE 5. Escultura como mi mundo interior**

p. 150 Mi viaje personal por la docencia

p. 155 Cinceladas metodológicas

p. 155 Pedagogía colectiva/rizomática/expandida

p. 155 La creación de situaciones como procedimiento creativo

p. 156 El gran contenido es la experiencia

p. 156 El compromiso y la implicación personal como horizonte

p. 158 Mi mesa de diseño: propuestas didácticas

p. 158 La tríada

p. 162 ¿Por qué [RELATOS]?

p. 165 Sírvase usted mismo: toro o ratón

p. 167 Relatos vividos

p. 167 Voluminary

p. 171 Creación de un espacio habitable

p. 179 Tesauro táctil

p. 184 Otros [RELATOS] no narrados

p. 190 A modo de guía: obras de referencia para la formación del profesorado

Índice

p. 198 **BLOQUE 6. El paisaje caleidoscópico de las metodologías de investigación más coherentes con las artes**

p. 199 El diálogo YO/YO

p. 200 Cambios significativos y desmontando creencias en el paradigma cualitativo

p. 201 La investigación cualitativa vista como trazar puentes: La Investigación basada en las Artes (*Arts-based Research*), la investigación artístico-narrativa y la Investigación Educativa basada en las Artes (*ABER - Art-Based Educational Research*)

p. 202 La Investigación basada en las Artes (*Arts-based Research*)

p. 205 El giro narrativo en la investigación artística

p. 205 La investigación artístico-narrativa

p. 207 Y nos preguntamos:

p. 207 ¿Qué entendemos por narrativa y en qué se centra su aportación a la investigación educativa?

p. 209 ¿Cuál es la perspectiva que ofrece la investigación artístico-narrativa a la construcción de conocimiento educativo?

p. 211 La Investigación Educativa basada en las Artes (*ABER - Art-Based Educational Research*)

p. 212 ¿Cómo llegamos a las otras orillas? La investigación cualitativa como una aventura

p. 212 El Diálogo Sujeto/Sujeto

p. 213 La comprensión participativa

p. 213 ¿Qué me interesa conocer?: El cuestionario

p. 214 ¿Cómo lo observo?: La Observación participante

Índice

p. 215 Y ahora me pregunto, ¿cómo se valida el hacer en el paradigma cualitativo?

p. 216 Nuevos Criterios de validación

p. 216 Credibilidad

p. 216 Transferibilidad

p. 216 Coherencia

p. 216 La Comunidad como árbitro de Calidad

p. 217 Voz y Multivocalidad

p. 217 Reflexividad

p. 218 Palabras para concluir

p. 220 **Conclusiones: claves y consecuencias de la situación actual de la escultura**

p. 223 **Referencias bibliográficas**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Una reflexión antes de empezar

Recuerdos para mí mismo
David Smith

Este discurso fue pronunciado el 5 de mayo de 1960 en la decimoctava conferencia del Comité Nacional para la Educación Artística celebrada en el Museum of Modern Art de Nueva York.

El título lo significaba todo cuando estaba en el campo, con la nieve en el suelo y sintiéndome solo, y dije: «Sí, lo haré, parece una buena idea, puedo ir a Nueva York». Era un título lo suficientemente vago para abarcar todo lo que se me ocurriera. Tomé algunas notas y me vine a Nueva York. Al cabo de unos días estaba trabajando muy en serio; debía tener unas veinte hojas de papel amarillo escritas a mano. Parecía aceptable y encargué que me lo pasaran a máquina. Pero cuando me senté a leerlo lo encontré pomposo, didáctico y todo eso contra lo que yo clamo. Me desanimé y lo tiré, así que vengo sin discurso.

Anteanoche se acercaron a verme unos amigos, Robert Motherwell y su mujer,Helen Frankenthaler. Motherwell ha sido profesor en el Hunter College y ha dado conferencias en bastantes universidades. Le conté mi apuro, y me dijo: «Sé sincero. Si fueras realmente sincero, ¿qué dirías?». Yo respondí que eso es muy difícil, y que es una cosa muy difícil para pedírsela a los demás, y que esto sólo podía ser hipotético, como si tuviera lugar en un vacío. Y si tuviera lugar en un vacío y yo fuera realmente sincero con ustedes les pediría disculpas por no haberlo hecho mejor, porque he malgastado el tiempo. Eso lo sé yo mejor que nadie. He caído en entretenimientos, he seguido caminos sin salida cuando debería haber estado trabajando. El trabajo siempre me ha recompensado más que nadie y que nada, así que no estoy seguro de qué voy a decir.

En nuestra conversación, Motherwell me preguntó: «¿Qué quejas tienes?», y yo dije: «Muchas». Y me dijo: «¿Por qué no empiezas por ahí?». Quiero empezar por algunos motivos de queja. Comienzan pronto. Voy a empezar por la primera universidad a la que asistí, mi primera esperanza. Me quejo de su arte sin pintura. Yo creo que no había visto una pintura al óleo auténtica, no había visto una escultura original, cuando fui allí a estudiar. Me pusieron a diseñar azulejos en el departamento de pedagogía. No pude matricularme en el departamento que llaman de bellas artes hasta después de un año o así de diseñar azulejos. Yo no había visto un diseño de azulejo en mi vida y no sabía lo que hacía, ni la universidad lo sabía tampoco, salvo que me estaban enseñando algo que yo mismo no sabía hacer. Desde entonces estoy resentido con la enseñanza artística. Hay un montón de cosas que me gustaría que me hubieran enseñado. Me gustaría que alguien me hubiera enseñado a dibujar en proporción con mi talla, a dibujar con la misma libertad y la misma soltura, con los mismos movimientos que empleaba para vestirme, o para comer, o para trabajar en la fábrica. En lugar de eso me obligaban a usar un pincelito, un lapicerito, a trabajar en un espacio pequeño, lo cual me ponía en una postura de tricotar, que no es exactamente mi fuerte. Hasta entonces no hubo jamás en mi vida un movimiento que me hiciera tricotar ni diseñar un azulejo. Pienso que lo primero que me tendrían que haber enseñado era a trabajar sobre un papel bien grande, en formatos grandes, para utilizar mis movimientos naturales hacia lo que llamaremos arte. Da igual lo que saliera. Yo pienso que la libertad del gesto y la valentía de actuar son más importantes que intentar hacer un diseño.

Yo he tratado de compensar eso al dar clase a otros. Esa ha sido una de mis razones para dar clases. Ésa y la necesidad de ganarme la vida. En los años treinta mi obra era pequeña; hasta una obra pequeña era difícil poderla hacer; también los cuadros eran pequeños. En parte fue tradición de nuestra época. Yo creo que todo el mundo trabajaba en pequeño: porque sino no cabe en los

«Lo primero es enseñar a la gente a usar sus sentidos».

pisos, o porque no se te ocurría trabajar conforme a tu talla. Además, ganando de veintitrés a veintisiete dólares a la semana, no podías comprar materiales para hacer la escultura muy grande, y tampoco los pintores podían hacer las pinturas muy grandes. En cuanto a la manera de trabajar, mi concepto se desarrolló de un modo extraño. Cuando trabajaba con partes hasta el todo —eso fue una cosa natural que empezó en los años treinta—, las unidades y las partes que unía eran a la defensiva. Quizá entonces no lo dijera, y posiblemente nadie se enterase hasta que se presentaba la concepción entera, pero a veces algunas de aquellas cosas había que hacerlas porque yo no tenía dinero para hacerlo de ninguna otra forma. Muy pocos de nosotros hacían bronce fundido en los años treinta. Y después hubo un tiempo, diez años quizá, en que uno simplemente seguía trabajando, y públicamente no pasaba nada: pocas ocasiones de exponer, sobreviviendo gracias al aprecio de los amigos, pero principalmente de otros artistas.

En los años treinta tenía mucha gracia, porque todo el mundo decía lo que era arte, menos los artistas. Las autoridades, declamando al unísono, declararon que el concepto abstracto había muerto. Yo lo leí en la prensa cantidad de veces. Los entendidos y los críticos distinguidos venían de Europa declarando que nuestro concepto estaba muerto en Europa. Presumiblemente,

nosotros también lo estábamos. Lo decían los críticos, lo decían los marchantes: hubo muy pocas exposiciones de arte abstracto en aquellos años. Era entonces como si hubiera un secreto conocido del arte, conocido por los críticos o las autoridades. Un secreto del arte, por supuesto, era que todo se hacía en Europa, pero es que además se suponía que los conceptos abstractos habían pasado. Sé que en realidad no importaba mucho en qué consistiera el concepto. Ahora lo sabemos todos. No importa tanto cuál sea el punto de vista, que sea abstracto o no abstracto. El arte que se hace depende mucho más de la convicción de la persona que lo hace. Trabajas partiendo de tu identidad, de esa exigencia que brota de ti, y por convicción personal de tu propia causa más que por las modas o el orden de tu tiempo. Yo aprecio simultáneamente a artistas como Bonnard, Matisse, Picasso, Mondrian y Kandinsky. Desde este grupo es más el hombre y su reto y cómo se identifica en cuanto artista.

Otra queja que tengo contra la educación superior llamada universitaria es que la enseñanza de la tradición me dejaba siempre sintiéndome vencido. La historia del arte ha sido una derrota previa del artista, en un sentido contemporáneo. Si la decisión fuera mía, yo tendría al alumno por lo menos tres o cuatro años aprendiendo a ser pintor y escultor, y nada más. Eso es lo que yo enseñaría como auténticas artes. Lo enseñaría sin historia ni oficios artísticos. No hay una auténtica historia del arte, no hay una auténtica apreciación. Todo son prejuicios que habría que desarrollar después de la enseñanza de la pintura y la escultura. Si acaso. En realidad son cosas para el que no es artista. En este momento particular del mundo, creo que podemos reconocer francamente que necesitamos pintores y escultores en la sociedad. Es una afirmación axiomática, probablemente, porque ya existen. Creo que deberíamos afrontar el arte auténtico y enseñar a hacerlo. ¿Es práctico? Me figuro que hoy día hay más pintores y escultores sobreviviendo que ceramistas, encuadernadores y gente de cualquier oficio artístico. Prácticamente no habría nada que objetar a una enseñanza auténtica del arte, pero espiritualmente implica el esfuerzo de enseñar a percibir: una apertura a la visión perceptual, que no se da en ningún otro sector del sistema educativo.

«Muy poca gente piensa con palabras, el artista jamás».

Quiero hacer una afirmación muy arbitraria de qué es el arte. El arte es pintura y escultura. De ellas tenemos que partir. Es muy necesario que haya una buena galería y un personal responsable y una política de adquisiciones para mantenerse al día de lo contemporáneo. No se pueden organizar buenas exposiciones si no se hacen adquisiciones. Es estimulante que haya una galería. El arte —la pintura y la escultura— se enseña más por estimulación visual que por saber verbal. Yo no creo que se puedan utilizar analogías semiantiguas en la enseñanza de la pintura y la escultura. No creo que se pueda decir, en el siglo quince esto y lo otro. Esas analogías carecen de base. Yo no conozco ninguna que no tenga agujeros. La única analogía útil para enseñar es en el sentido contemporáneo, o una acción contemporánea.

AUSTRALIA, DAVID SMITH, 1951. MOMA, NY. ▸
Foto: Wikimedia Commons



Lo primero es enseñar a la gente a usar sus sentidos. Eso no siempre es fácil. Yo no sé cómo se enseñan las raíces: el pensamiento visual, la valentía, la percepción, pero todo el mundo las tiene y las usa y nadie vive sin ellas. Se desarrollan con el trabajo y la disciplina del trabajo. Muy poca gente piensa con palabras, el artista jamás. Si no se les confunde con pensamiento en palabras, lo natural es que los alumnos piensen o perciban mediante visión, y hagan todas sus evaluaciones de una manera perceptual. Pero mucho del sistema educativo confunde el pensamiento, al pensar con palabras. Yo he leído análisis de matemáticos sobre su manera de pensar: no piensan con palabras. De vez en cuando hay uno que sí, pero puede ser uno entre veinte. La mayoría de los matemáticos piensan de manera muy parecida a los artistas. Sus impulsos originales son visuales.

A mí me gustaría que se enseñara el arte como lo aprenden los artistas y como lo hacen los artistas, es decir, de una manera perceptual-visual. Al enseñar arte yo no he preguntado quién va a ser artista y quién no. Yo no quiero enseñar un arte especial para el departamento de pedagogía. A mi lo que me interesa es enseñar arte lo mejor que sepa. No quiero hacer adaptaciones. En primer lugar, no creo que se pueda ser buen profesor de arte si no se es buen artista. Pienso que los profesores de arte deberían ser pintores o escultores, y pienso que deberían estar en activo. Estimulan por el hecho de ser. Hay tanto que comunicar en la enseñanza que no es cosa de palabras, ni es todo instrucción, ni es el bodegón que montas. Es una estimulación, en el mejor sentido, una profesionalidad que se proyecta. Yo mantengo que la mejor manera de aprender es seguir la acción con convicción total: enseñar arte

como si todos los que están en esa clase fueran a ser artistas, aunque no esperemos que todos vayan a serlo. Lo que hagan será su problema. Y yo creo que la mayoría de los artistas estarían de acuerdo en que ésa es la manera de enseñar arte.

Todos hemos permitido que antropólogos, filósofos, historiadores, entendidos y mercenarios y el resto del mundo nos dijera qué es el arte o qué debería ser. Pero yo creo que simplemente deberíamos dejar que sea lo que los artistas dicen que es. Y lo que los artistas dicen que es, se ve en su trabajo. Yo lo dejaría simplemente en eso.

Yo empleo la palabra «empuje» porque me parece un elemento esencial para llegar. Cuando un estudiante no hace la tarea asignada y en su lugar da una excusa, a la segunda excusa simplemente le pido cien dibujos más: es una nueva condición del curso si quieren aprobar. Y no es tan malo. Yo he visto alumnos que después de hacer cien dibujos bajo presión descubrían que les gustaba dibujar. Uno de los mejores alumnos que he tenido fue una chica a la que le impuse esa tarea. Por supuesto, antes hemos tenido que acordar qué es un dibujo. Yo he aceptado definir un dibujo como cualquier pedazo de papel que lleve un trazo, confiando en la dignidad personal. Un estudiante no te da cien pedazos de papel con un trazo en cada uno. Podrá hacer una hoja con un solo trazo, pero al poco tiempo siente la necesidad de hacer más de uno. Cuando hace tres o cuatro trazos, ya es dibujante. A todo el mundo le intimidan los trazos sobre papel, o sobre el lienzo. Uno solo es muy fácil hacerlo. Hay que ayudar a la gente a perder la inhibición y el miedo para que puedan implicarse en el acto creativo. Yo creo que ésa es una de las cosas importantes de la enseñanza, quitar el miedo. La libertad debería ser lo primero, antes que el juicio y la autocrítica.

Utilizar otra atmósfera es algo que a menudo anima y ayuda para dibujar. A mí me atrae la música en ese sentido, más que la historia del arte o la apreciación artística. Yo sería mucho más partidario de enseñar con música. Y me gustaría también hacerles leer la autobiografia de Sean O´Casey para que aprendan lo que es el conflicto. Prácticamente no sé de nadie que haya tenido tanto conflicto, ni se haya encontrado con tanta oposición, como O´Casey en sus primeros años. Incluso ahora; hasta el día de hoy, la vida de O´Casey no ha estado libre de eso. Se le tiene un gran respeto, pero no es un hombre de medios. El primer año es muy importante para hacer trabajar a los alumnos. Dado que toda nuestra actitud es demasiado blanda, yo estoy en contra de que los alumnos malgasten mi tiempo y su ocasión: de ahí nacen actitudes vitales equivocadas. Para desarrollar la pauta de trabajo quizá haya que empujar, pero el trabajo en clase debería ser más duro de lo que suele ser en la mayoría de las escuelas. Es tan importante desarrollar el empuje como desarrollar la coordinación del movimiento en las acciones cotidianas para que sea la coordinación de hacer arte. Yo no separaría el arte del movimiento de la persona.

«Yo creo que ésa es una de las cosas importantes de la enseñanza, quitar el miedo. La libertad debería ser lo primero, antes que el juicio y la autocrítica».

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como he dicho al principio, cada persona tiene su escala de gestos. Unas personas se mueven con más amplitud que otras. Yo intentaría desarrollar los gestos de modo que el acto de crecer se enmarcara dentro del gesto natural, hasta que la persona sea libre y su decisión le determine a hacer otra cosa. He dicho que el arte debería ser enseñado por artistas en activo. Estoy convencido de ello. Creo que todo el orden de la enseñanza debería dirigirse a desarrollar al alumno hasta el más alto grado. No creo que la instrucción sin ejemplo sea efectiva. La mala enseñanza no siempre es culpa del profesor. Pero todo es culpa del profesor. Si de veras nos pusiéramos a ello, probablemente habría que cambiar al presidente, y al consejo rector, y a los decanos, etcétera, etcétera, para llegar a una enseñanza decente que diera los mejores alumnos. La osificación ha empezado por arriba.

Hay una cualidad escurridiza llamada empeño. Yo no sé cómo se enseña el empeño. A veces los alumnos más dotados y más brillantes son los que naufragan antes de hacer carrera. En cambio, he visto a alumnos aparentemente torpes que a fuerza de empeño lo conseguían. Lo he visto muchas veces. Lo he presenciado recientemente, en clases mías. Parecía que no lograba ningún resultado, ninguna respuesta. Eran lentos para asimilar, o necesitaban otra gente, o necesitaban otra experiencia. Pero al final, sin ser los mejores artistas, siendo los más lentos y mostrando el menor resultado, resultaba que tenían garra; a lo mejor tenían más. Y como habían llegado hasta allí tenían que trabajar más. Yo sé de dos o tres artistas de Nueva York, venidos del Medio Oeste; al principio no eran nada excepcional, pero ahora lo son. Costó más tiempo.

En la enseñanza hay declaraciones de otras artes que complementan nuestra propia instrucción. Hay declaraciones de Camus, Stravinsky, O'Casey; hay declaraciones de Gabo, Ben Shahn, Duchamp. Hay cientos de declaraciones de artistas. Se puede incluso tomar la diferencia de posición en afirmaciones de Kokoschka y Shahn frente a quizá Duchamp o Gabo; incluso en distintos puntos de vista. Pero todo eso tiene mucha más importancia contemporánea e inmediata para el artista joven que Plotino o Teófilo o Vitrubio o prácticamente cualquiera de la posición clásica, porque yo no creo que los artistas utilicen el mito de la historia y el pasado. Yo creo que lo más impresionante y lo más útil que reciben es que su verdadera influencia les llega del presente; es muy inmediato, es muy parecido a una familia, es muy parecido a su propia familia: el padre, el abuelo. Esta posición particular en el tiempo es muy del siglo veinte. Yo no creo que la influencia del Renacimiento —me da igual la cantidad de Renacimiento que insufles, o la cantidad de gótico o románico o griego o romano que presentes— ayude en una dirección operante como el sentimiento de su propia familia, como la inmediatez y la herencia de su propia época.

Trabajas como sientes, y eres como eres. Procedes de tu familia, de tu herencia, y eso es algo que no puedes repudiar. También existes en la vida dentro de esa familia, y dentro de ese siglo, y dentro de esa época. Yo creo que eso no lo abandonas nunca, por muchas o muy nobles que sean tus aspiraciones, o por muchas ideas antiguas que adoptes. Yo no soy muy aficionado a la historia del arte para los alumnos. Creo que la posición contemporánea de este alumno es más importante que toda la historia del arte que le puedas dar. O´Casey dijo: «Empuja despacio y a fondo, si está en ti hacer una cosa. Si te consideras capaz, hazlo, aunque te tenga atareado hasta la última hora de tu vida». A mí me habría gustado que alguien me dijera eso cuando fui a la universidad. No sabía que era así de fácil. No sabía que se podía hacer.

De alguna manera, me parece que si progresas es por la cantidad de conflicto y la cantidad de lucha a la que sobrevives. Eso significa también la lucha física. Cuantos más sean los conflictos a los que sobrevives, más fuerte estarás para el siguiente. Pasa en la vida cotidiana. A toda persona creativa le pasa a diario en su trabajo. Es algo natural

al trabajar. Pero la fuerza no es la ideología de altos vuelos. Es la convicción que tienes dentro de ti, cómo te identificas como el artista, como el trabajador. No hay que enseñar la igualdad. A mi modo de ver, la igualdad es derrotista. Tienes que enseñarle [al alumno] lo que el mundo es ahora. El reto está en superar lo que se le da.

«Desde entonces estoy resentido con la enseñanza artística. Hay un montón de cosas que me gustaría que me hubieran enseñado».

El artista-alumno tiene que ser diferente y mejor que su historia. Todo lo que sea enseñanza de igualdad es enseñanza histórica sólo en cierto sentido, porque tú estás conduciendo al alumno hacia la cantidad desconocida que va a ser su reto. Puedes ayudarle a identificarse en la época que vive, y con su familia. Por eso digo que la igualdad es derrotista. El reto está más allá del factor conocido de igualdad.

Yo enseñaría también a ese alumno hipotético que el provincianismo o la tosquedad o la incultura es mayor para crear arte que la finura y el refinamiento. Es más probable que el arte creativo surja de la tosquedad y de la valentía que de la cultura. Una de las cosas buenas del arte americano es que no tiene ese primor que tiene a veces el arte extranjero. Es tosco. Una de sus virtudes es la tosquedad. Virtud puede ser cualquier cosa, siempre que esa convicción proyecte un origen; y valentía renovada. Siempre que tenga el fuego, yo creo que da igual, porque en el arte hay toda clase de cualidades, y a mí no me preocupa mucho la diferenciación o el valor cualitativo de quién tiene qué en el arte. Prefiero cien veces un hombre que no tenga ideales en el arte, pero que tenga un tremendo empuje y el fuego necesario para hacerlo.

Hay cosas secundarias que tienen que ver con nuestra época y que están cambiando. A mí personalmente me interesa el objeto hecho por el hombre. Ahora, como ésta es una época productiva y es más singular, hay frescura de origen. Si yo hago una escultura quiero tener la misma integridad que un pintor. Quiero hacer una sola imagen. Quiero tener bajo control todo lo que se haga en ella. No me interesa lo más mínimo tener una imagen y mandar hacer reproducciones. A propósito de esto pienso muy a menudo en el aluvión de esculturas de Degas. Había unas ceras de Degas, pequeñas. Ahora se reproducen en fundición —hay bastante mito y desinformación sobre esto—, pero no son originales, son reproducciones. Jamás tuvieron encima los ojos del artista. Él ponía los ojos en la pieza original. Las ceras se restauraron después y ahora parece haberlas a centenares. Yo, antes que ver todos estos miles de caballos de Degas corriendo desbocados, haría una excursión a las ceras originales para ver el toque de la mano del artista. En los años treinta se hablaba mucho de arte para el pueblo. La idea parecía ser que tú haces arte y se lo extiendes a mucha gente. Yo creo que es la gente la que debería extenderse e ir al museo donde está el arte.

Estoy mirando unas fotos que no es necesario que ustedes vean, porque las estoy utilizando para referirme a mi manera de trabajar. Muy a menudo parece que me preocupan mucho más los monstruos que las llamadas bellezas. Pero estos monstruos son grandes construcciones que tienen ruedas. Unas veces las ruedas funcionan y otras no. Pero las ruedas tienen un significado, no son más funcionales que las ruedas de un templo indio de piedra. Es una idea juguetona que proyecta movimiento. Yo no me siento nada

en la era de las gracias. Me gustan las chicas, pero no me apetece usar esa gracia femenina en conceptos. La igualdad ha acabado con eso. Yo no creo que estemos en la era de la gracia. No sé si mis monstruos sobre ruedas llegarán a ser gracias para otros, y no sé si los racionalizarán o no como una necesidad o una declaración de mi época. No son racionales, pero han llenado una necesidad en mi interior. Si intento decir cómo hago arte, parece difícil. No hay ningún orden. Hace un par de noches fui a ver a Mike Kanemitsu. Charlando, Mike mencionó a Zadkine y París. La alusión a Zadkine y mi asociación de ideas hacia atrás me trajeron a la memoria una escultura grande que quise hacer. Y quizá no habría pensado jamás en esa escultura si él no hubiera citado a Zadkine y si yo no hubiera pensado en lo cóncavo y lo convexo, y si no me hubiera acordado de una escultura que había acabado y que estaba ya enviada a la Costa Oeste, que probablemente no volveré a ver. No habría hecho la escultura que voy a hacer este verano y que va a estar hecha de formas grandes, pero es así como puede darse el proceso.

Estoy intentando explicar que yo no tengo un proceso noble de pensamiento o concepto. Su origen es a menudo el azar. De todas las cosas que estuve pensando en aquellos momentos que pasamos allí, creo que fue una hora, charlando y bebiendo cerveza, pensé en cien relaciones más, pero ninguna de ellas encajaba en mi hueco.

He hablado de la integridad de los pintores. Por ejemplo, un pintor hace un cuadro. Aunque pudiera vender dos o tres, o cinco o siete, no se le pasaría por la cabeza reproducir; pero esa costumbre sigue existiendo en la escultura. Quizá un escultor haga de una a nueve o cualquiera de esos números. Cada fundición se encoge respecto al original al enfriarse el metal, y el bronce sufre cambios. Recibe soldadura, pulimento y manipulaciones que no proceden de la mano del artista. No sale con la misma integridad que un pintor presenta en un cuadro. Nadie puede hacer una copia con integridad. Un pintor no podría hacer una copia o conseguir que se la hicieran con la integridad que empleó en el cuadro original. Yo simplemente quiero ver a la escultura alcanzar ese grado de integridad, también. Reconozco que ahora mismo eso depende en gran medida de cada escultor.

Gauguin hizo una pequeña terracota, y ahora hay diez bronces de terracotas. Y él no pretendía hacer los bronces, como tampoco Daumier hacía bronces. Alguien saca un bronce de una pequeña cera de Daumier, y otro hace un montón de bronces a partir de ese bronce, y se hacen bronces porque por real decreto el arte auténtico se debe hacer en bronce; quizá en tiempos fuera por real orden y mandato, y parece que en eso estamos aún.

Algún día se comprenderá que el gesto original del artista —el objeto original— es el arte auténtico, que los otros son reproducciones. Y yo creo que pronto la escultura original de escayola será arte más auténtico que lo es el bronce en la mente de los artistas, como lo tendrá que ser en las mentes de los directores de museo y del público. Las reproducciones deben ser sólo reproducciones. Las autoridades competentes, y los historiadores y críticos, no han hablado mucho de esto. No han proclamado con mucha fuerza cuáles son los bronces auténticos, ni qué es arte auténtico; no con tanta fuerza como deberían. Ni parece que haya leyes ni normas al respecto. Pero a mí me gustaría verlo reconocido.
He dicho.

(Giménez C., Brenson M., Calvo Serraller Fco., Smith D. y Mulas, U., 1996, p. 107)

Introducción

Motivaciones personales

Posiblemente mis motivaciones para escribir este trabajo se remonten a mi infancia. A aquellos veranos llenos de tiempo y libertad que pasábamos mis doce primos, mis dos hermanos y yo en casa de mis abuelos en Lema, cerca de Cambre.

La mayor parte de mis recuerdos de infancia vienen de allí, de aquel caldo de cultivo perfecto para experimentar y divertirse. Eternos días de aventuras, ingenio e imaginación difícilmente superables por cualquier actividad propuesta desde la escuela, por muy ambiciosa que ésta fuera.

Con el tiempo me he dado cuenta de lo mucho que aprendí allí. Inventábamos juegos, construíamos a gran escala —ambiciosas cabañas para sentarnos a merendar— y a pequeña escala —lujosos chalets para grillos—, podábamos los rosales, vendíamos manzanas para poder comprar «gominolas», hacíamos colonia con hierbaluisa y parcheábamos una y otra vez una eterna piscina de goma. Todo implicaba un proceso ritual y de caracterización, porque la motivación primera era pasarlo bien. No se trataba simplemente de pintar unas piedras con la pintura medio seca que habíamos encontrado en el cuarto de las herramientas, sino que a todo ello había que adherirle un antes y un después igualmente emocionantes. Teníamos que vestirnos para la ocasión, enfundarnos concienzuda e ingeniosamente en papel de periódico para no manchar la camiseta y las bermudas seminuevas (pues posiblemente estuviesen dando servicio a la segunda o tercera generación de primos) y cómo no, cubrirnos los tenis *Victoria* y las alpargatas, calzados por excelencia de los veranos en Lema. Nos encantaba disfrazarnos, convertirnos en aquel personaje al que temporalmente íbamos a representar; así era todo más real, más divertido. Después pintábamos: pinceles, espátulas, papeles, hojas secas…, todo servía para conseguir un resultado inesperado y original, y como había piedras y pintura de sobra, si quedaba mal, repetíamos.

Recuerdo una ocasión en concreto. Acababan de poner nuevos los grifos del cuarto de baño, eran amarillos y en la parte superior se podían leer las iniciales «F» para el agua fría y «C» para la caliente. Nos llamaron a comer y, como estábamos llenas de pintura, fuimos corriendo al cuarto de baño a lavarnos y a limpiar los pinceles, pero, cuál fue nuestra sorpresa, por mucha agua que echábamos la pintura no salía ni de nuestras manos, ni de los pinceles e, irremediablemente, del lavabo y los grifos. ¡Menuda habíamos armado! Eso requería avisar discretamente a ese «sujeto cómplice», generalmente adulto o casi adulto, que hay en todas las familias; en este caso nuestra tía Adela. Fue rápidamente a buscar aguarrás y le pegó una fregada a todo, también a nosotras: La «F» y la «C» ya nunca volvieron a verse en aquel cuarto de baño de casa de mis abuelos, pero Inés y yo aprendimos que no todas las pinturas se limpian con agua…

Esa forma de aprender tan natural, tan libre, tan espontáneamente proyectual fue mi mejor escuela y, sin duda, mis años más felices. Creo que todo aquel potencial creativo auto-exprimido desde la libertad ha sido fundamental para la configuración de mis maneras de «hacer» y de «ver» y, en definitiva, de mi yo. Soy «inventóloga», soy «ideóloga» y seguramente «esteta». Creo firmemente que con poco se puede hacer mucho, siempre y cuando uno tenga algo de tiempo y mucha imaginación.

Llegado el momento, mis aspiraciones creativas entraron en conflicto con las aspiraciones profesionales que mi entorno había confeccionado para mí, esto dio como resultado un pudin de afanes personales que se materializó con mi ingreso en la Escuela de Arquitectura de A Coruña. Pero, más soñadora que constante, y más tarde que pronto, salí de allí. Mi paso por la Escuela me enseñó tres cosas muy importantes: una, que en todos mis años de colegio primero y de instituto después no había adquirido hábitos de trabajo y estudio; dos, que soy una persona eminentemente estética, cromática y formal; y tres, me enseñó a apreciar el cuidado por las cosas bien hechas, el valor por la compresión de las formas y las texturas y la importancia del entendimiento del entorno para una vivencia y una convivencia plenas y armoniosas.

Después de esos años de semi-letargo académico, mis inquietudes creativas fueron a parar a la Escuela de Arte Mestre Mateo de Santiago, donde me matriculé en Diseño de Producto. Allí, unos planteamientos más prácticos y menos rígidos me hicieron reencontrarme conmigo misma. Las horas de taller y la posibilidad de materializar mis ideas para convertirlas en objetos reales me parecían fascinantes. Aquellos años aprendí a prestar atención al funcionamiento de las cosas y contribuyeron a que conformase mi estilo y mis gustos personales.

Como me había sabido a poco, para poder materializar —con la base de conocimiento necesaria— la cantidad de ideas que habían surgido y las nuevas que empezaban a germinar, al terminar el ciclo me matriculé en Escultura. Todas esos momentos de barro, virutas y polvo de piedra son equiparables a los intensos veranos de mi niñez. Qué felicidad. La escultura me enseñó a entender los materiales, me ayudó a comprender las proporciones, a buscar la armonía en las formas, me obligó a trabajar por proyectos sin descuidar ningún paso del proceso creativo, contribuyó a definir mi impronta y me acercó, definitivamente, al gusto por el entendimiento del espacio, de los volúmenes y de las formas; en definitiva, del entorno.

Mi último año de Escultura lo compaginé con el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Santiago. Me costaba trabajo ver algún tipo de salida profesional a todo ese conocimiento adquirido durante mis años en la Escuela de Arte y, además, siempre me había llamado la atención el tema de la docencia. Cuál fue mi sorpresa cuando a mi «felicidad escultórica» se vino a unir mi «felicidad docente», cómo me gustaba. Qué maravillosas resultaban mis

horas de prácticas en el Instituto, cuántos nervios y cuánta emoción. Y es justo en esa época en la que se fragua definitivamente la idea de este trabajo.

Me encontraba, como ya he dicho, simultaneando mis estudios de Escultura con los de Máster. Pasaba las mañanas modelando barro y tallando piedra, y las tardes en la Facultad de Ciencias de la Educación intentando comprender cómo en la tercera hora consecutiva de clase señalaban con insistencia que hacer sesiones de más de cincuenta minutos era antipedagógico. Contradicciones de la vida académica que es importante tener presentes. La cuestión es que cuando llegué por primera vez al Instituto Rosalía de Castro de Santiago para realizar lo que sería mi primer período de prácticas como profesora de Educación Plástica y Visual, mi tutor me planteó la posibilidad de proponer yo misma una actividad para hacer con los alumnos. Por supuesto, lo primero que me vino a la mente fue desarrollar algún proyecto relacionado con la escultura. Inicialmente la idea parecía no encajar «mancha mucho», «no tenemos sitio para almacenar esas cosas», «habría que preparar los materiales», y un largo etcétera de pretextos. Me comprometí a encargarme yo de todas las tareas que pudiesen resultar «engorrosas» o simplemente «novedosas» o «no rutinarias» y accedió. Aquella reacción me hizo pensar. Si no había aceptación para hacer trabajos de ese tipo, resultaba evidente que no eran habituales…, pero ¿por qué? Entonces me remonté a mis años de instituto. ¿Había hecho yo durante aquella época actividades relacionadas con la escultura o, en general, con lo volumétrico? Pues no, pero ¿por qué? Esas cuestiones quedaron latentes en mi cabeza durante los siguientes meses. Mi trabajo fin de máster fue mi primera excusa para que esas ideas y esas preguntas empezasen a tomar forma y esta investigación constituye la oportunidad definitiva para profundizar en ellas.

Corría el año 2013, después de un intenso curso académico y un verano que fraguaba ya mis primeros contactos profesionales con el mundo del diseño y montaje de exposiciones, me animé a hacerlo. «Sí, lo intentaré, parece una buena idea, puedo escribir una tesis sobre esto». Tenía las ideas lo suficientemente claras como para sentirme capaz de hacerlo. Sobre lo que ya había estado investigando para mi TFM (trabajo fin de master) tomé algunas notas y traté de darles forma. Al cabo de unos días estaba trabajando muy en serio, debía de tener unas cuarenta páginas escritas, parecían aceptables, les di formato y las imprimí. Pero cuando me senté a leerlas las encontré pomposas y rebuscadas, eran exactamente todo eso contra lo que yo protesto. Me desanimé y lo tiré.

Con este breve relato autobiográfico pretendo dos cosas: por un lado hacer ver que el tema de este trabajo no es impuesto, sino que es el resultado de una experiencia sentida y vivida, que es, en cierto sentido, mi moraleja, una de ellas al menos (aprovecho aquí para justificar también el tono de mis textos, pues sentiría que estoy hablando de un tema extraño si adoptase un registro puramente academicista); por otro lado he procurado expresar por qué se muestran —para mí— tan evidentes las deficiencias en relación a la enseñanza de la escultura, del volumen en general y al mismo tiempo tan importante su práctica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Enseñar todo eso que a mí me ha llegado tarde

Quizá exista en el planteamiento de esta investigación cierto resentimiento con la enseñanza artística pues me he dado cuenta de que hay muchísimas cosas que eché de menos en mi formación. Me gustaría que alguien me hubiera enseñado a analizar las proporciones, las de la cara por ejemplo, vemos caras todos los días pero nadie nos enseña jamás que sus partes guardan una relación constante que se repite en cada una de ellas (yo —que había recibido una formación artística reglada— estaba aprendiendo esto con casi treinta años); conceptos como la simetría se tratan siempre desde las dos dimensiones y sin embargo, resultan motivo de cortejo para muchas especies de aves (simetría corporal: los machos más simétricos tiene mayor éxito que los más asimétricos); a través de la historia de la escultura se puede hacer un precioso viaje por distintas épocas y culturas, pero es que además el volumen es la percepción personal e intransferible del mundo en el que vivimos. Entender los volúmenes posibilita conocer el mundo.

«Una mañana, nos regalaron un conejo de Indias. Llegó a casa enjaulado. Al mediodía, le abrí la puerta de la jaula. Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando del susto de su libertad».

(Galeano, 1999, p. 99)

Yo he intentado compensar esto al dar clase a otros. Enseñar todo eso que a mi me ha llegado tarde. Sobre todo creo que no se debe privar a nadie de la posibilidad de ahondar en un lenguaje, en una forma de expresión y comunicación que es inherente al ser humano. Pues tendemos de modo innato a hacer escultura al modelar un castillo de arena o un muñeco de nieve, al amasar harina, podar un arbusto o incluso al peinarnos.

Actualmente compagino mi actividad profesional como diseñadora con el desarrollo de talleres de espacio y volumen para niños, y no tan niños. Yo creo que aprender es una de la experiencias más emocionantes de nuestra vida, por eso busco que mis talleres haya eso: emoción, pero también libertad. Cuando alguien me pregunta qué hacen los niños en mis talleres siempre contesto «lo que les da la gana».

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La idea surge del encuentro de dos situaciones generatrices

Sobre este poso experiencial, y tal y como se explica en el resumen que precede al grueso de esta investigación, la idea surge de la convergencia de dos situaciones generatrices, por un lado, mi experiencia docente en varios cursos de ESO y como tallerista; y por otro, mi formación, siempre vinculada con la creación tridimensional, primero en la Escuela de Arquitectura, más tarde como diseñadora de producto y finalmente como escultora. Así la triada: vivencias, docencia y discencia posibilita la detección de esta situación de abandono —problema de la investigación— y, por tanto, conforma el núcleo generador de la idea de este trabajo.

Pero además, este hallazgo se ratifica a nivel bibliográfico, pues cualquier búsqueda relacionada con la enseñanza de la escultura resulta prácticamente nula.

Esta «laguna bibliográfica» refuerza la idea de la necesidad de un trabajo de estas características a través del cual poder llenar este llamativo hueco. Si en cambio el tema hubiese sido investigado a fondo, sería redundante. Ahora bien, si por cada obra de iniciación o explicación de la escultura hay una docena de pintura, como mínimo, ¿de quién es la culpa? ¿De la falta de iniciativa de los escultores? ¿De la falta de receptividad de los editores? ¿De la falta de respuesta del público? Las respuestas a estas preguntas no son ociosas y pueden dar pie a reflexiones de gran interés y largo alcance.

A grandes rasgos: objetivo, metodología y estructura de la investigación

Así, de todo lo expuesto anteriormente se desprende el objetivo principal de esta investigación, que no es otro que el plantear alternativas de enseñanza en lo relativo a la plástica tridimensional orientadas al currículo de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de la ESO, fundamentadas en la experiencia y en el análisis de los procesos de aprendizaje de algunos de los grandes escultores contemporáneos.

En relación a los procedimientos a través de los cuales ha sido posible llegar a cabo este trabajo, esto es, en lo tocante a la metodología, se expone más detenidamente en el apartado destinado a este fin, pero de manera abreviada se enmarca en los principios de la investigación cualitativa: la investigación basada en las artes *(Art-Based-Research),* concretamente en la investigación artístico-narrativa, donde los modos de «ser» y «hacer» en el proceso de aprender se convierten en relatos o historias contados por los propios protagonistas de la investigación: profesorado, alumnado, artistas y yo misma como investigadora; experiencias, actividades, procesos… vividas de un modo compartido sobre los que podemos volver a aprender.

El contenido de esta investigación se estructura en seis grandes bloques:

La mirada del primer bloque, *La escultura a viva voz*, es multivocal y dialógica, pues se construye con las voces de todas y todos los que estemos implicados, y lo haremos como investigadores, como artistas, como conjunto del alumnado y como docentes. En este bloque nos sumergiremos en nuestras propias voces a través de entrevistas y narrativas visuales para cartografiar todas las ideas, conceptos, sueños, estrategias…

«En este libro te estoy dando a comer algo de mi propio coco y también aprovecho para comerte un poco el tuyo».

(Savater, 1993, p. 16)

Un segundo bloque, *Un repaso fundamental: la esencia de la escultura*, se centra en la búsqueda de las claves tanto conceptuales como técnicas y formales que definen la escultura, y, realiza un repaso por los cambios que ha experimentado la escultura contemporánea en su ruptura con el pasado, desde diferentes puntos de vista, formal, técnico e incluso funcional.

El tercero, *La escultura a examen*, supone un análisis situacional de la escultura en dos contextos: uno de ellos, el escolar, como parte de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante la Educación Secundaria Obligatoria; el otro, el contexto socia-cultural, en el que se estudiará su valor en la sociedad y sus principales fundamentos como disciplina artística.

El cuarto bloque, *¿Qué nos aporta la escultura?,* constituye un recopilatorio de las ventajas que se desprenden del aprendizaje y la práctica de la escultura.

En el quinto bloque, *La escultura como mi mundo interior,* centramos la mirada en diseñar una propuesta de cambio basada en proyectos como perspectiva práctica. Pues debe emerger de la reflexión, conocimiento y consideración de las condiciones y del análisis pormenorizado de los resultados obtenidos con la intención de mejorar la calidad de esta temática en la Educación Artística. Pretende, pues, incidir en la práctica, en el currículo real, aquello que acontece dentro de las aulas y en los centros educativos en general. Para de este modo animar tanto a docentes como a responsables educativos a poner en práctica más actividades vinculadas con la creación y el entendimiento de la escultura en sus propios entornos.

Por último, el sexto bloque, *El paisaje caleidoscópico de las metodologías de investigación más coherentes con las artes*, es un recorrido por las distintas metodologías de investigación empleadas a lo largo de todo este trabajo.

La antesala

Esta introducción no ha sido más que un acercamiento a mí, a cómo llegué hasta aquí, al porqué de este trabajo. Apenas una pequeña puesta en antecedentes para poder entender qué es relevante para mí, porqué lo es, y los motivos por los que defiendo una nueva forma de enseñar, de experimentar, de trabajar, la necesidad de proponer un nuevo paradigma educativo que subsane las carencias o lagunas que yo he detectado, la voluntad de poner de manifiesto que tal vez deberíamos discutir y redefinir algunos de los principios básicos sobre los que se articula el actual sistema educativo en materia de enseñanzas artísticas, concretamente en lo tocante a la escultura. En este sentido, y

por todo lo expuesto anteriormente, quiero hacer una defensa clara de la necesidad de que la escultura, en tanto en cuanto facilita el desarrollo de capacidades, el acercamiento a la realidad en todas sus dimensiones, sea objeto de estudio por sí misma y en relación con otras materias y disciplinas que la complementan y de las que se retroalimenta.

Si vais a leerme creo que es justo que al menos me conozcáis un poco y conozcáis, de primera mano, el origen de la idea de esta investigación.

A partir de ahora solo me queda desearos que la disfrutéis como yo lo he hecho y agradeceros, de antemano, vuestra participación en mi proyecto.

HIPÓTESIS:

La motivación de la tesis surgió —como he comentado anteriormente— durante el desarrollo de mi prácticum del Master de Profesorado. Tanto mi formación universitaria como mi práctica profesional siempre han estado vinculadas con la creación tridimensional y la práctica de la escultura, pero el problema que se plantea en este trabajo no se muestra evidente para mi hasta que dejo de ocupar el rol de aprendiz para ocupar el de maestro. De esta manera, las experiencias vividas durante el desarrollo de las prácticas del Master de Profesorado en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en varios cursos de la ESO han hecho posible el planteamiento de la siguiente hipótesis:

(1) La puesta en práctica de actividades plásticas relacionadas con la escultura durante la ESO es prácticamente inexistente, sin embargo, (2) el hacer un mayor énfasis en la proposición de este tipo de actividades traería como consecuencia una mejor y más completa formación del alumnado.

OBJETIVOS:

· Analizar, a través de diferentes mecanismos de investigación (observación participativa, entrevistas, cuestionarios…) las posibles causas de esta situación de abandono en la que se encuentra la enseñanza de la escultura durante la ESO.

· Poner de manifiesto las ventajas y beneficios que implicaría el hacer un mayor hincapié en la enseñanza y aprendizaje de la escultura durante la ESO.

· Analizar, a través de entrevistas a miembros representativos del panorama escultórico actual, así como a educadores, historiadores y críticos vinculados con el mundo de la escultura, mecanismos significativos de aprendizaje y métodos de enseñanza de la escultura susceptibles de ser empleados para su puesta en práctica en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante la ESO.

· Contribuir al desarrollo de la enseñanza escultórica durante la ESO a partir de la proposición de posibles actividades fundamentadas tanto en mi propia experiencia personal como en el análisis de los procesos de aprendizaje de algunos de los grandes escultores contemporáneos.

FUNDACIÓN MANOLO PAZ ▸
Foto: White Dog Studio
Cortesía: Fundación Manolo Paz

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TRABAJO PROPUESTO:

· A través de la observación participativa, de entrevistas y cuestionarios y de la revisión de bibliografía analizar cuáles son los motivos por los cuales durante la ESO y en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual apenas se proponen y desarrollan actividades vinculadas con el aprendizaje de la escultura.

· Mediante relatos, entrevistas y cuestionarios a alumnos y profesores de Educación Artística Visual y Audio Visual, a escultores, a profesionales vinculados con el mundo de la escultura y a profesores de escultura de diferentes niveles educativos, poner en evidencia los beneficios que comportaría el hacer un mayor énfasis en la proposiciones de actividades de creación plástica tridimensional durante la ESO.

· Configurar y proponer posibles proyectos educativos vinculados con la creación escultórica y nutridos, tanto de mis experiencias personales como educadora, como de los consejos y vivencias de otros profesionales que a través de entrevistas han compartido conmigo sus experiencias en este sentido.



B1. La escultura a viva voz

Entrevistas a escultores, profesores (ESO, BB AA, A y O), historiadores, críticos y editores de arte; comisarios, galeristas, coleccionistas y directores de museos.

La escultura a viva voz no es un ensayo sobre la escultura, se parece más a un laboratorio en permanente actividad, donde el lector es quien saca conclusiones o da origen a ciertas ideas que harán de hilo conductor para crear asociaciones nuevas. No se establecen generalizaciones porque cada caso es singular, aunque no aislado.

En este bloque, artistas, escultores, docentes, críticos y, en general, personas y autoridades vinculadas con el mundo de la escultura, nos hablan de cómo es su forma de trabajar, de dónde surgieron sus vocaciones o cuál es para ellos el valor social que se desprende de esta forma de arte: una suerte de *intrahistoria* que se desarrolla a través de diálogos que resuenan con absoluta vitalidad cada vez que se vuelve a ellos, pues tienen algo de confesión, de confidencia.

A lo largo de estos cinco años he tenido la oportunidad de hablar con muchos artistas, creadores, profesores, etc. Lo he hecho atraída por un interés personal, como acto de indagación, como investigadora, no como crítica o como académica. La aproximación ha tenido una voluntad informativa, pero también la intención de indagar en los motivos profundos que subyacen detrás de cada vocación, de cada aprendizaje.

De las más de cien entrevistas realizadas he elegido éstas por resultar —quizás— las más reveladoras y significativas para mí, pues dejan al descubierto el territorio emocional que muestra lo íntimo, lo personal, lo significativo.

La mayoría de las entrevistas se realizaron en Galicia, en los propios estudios de los artistas, en los institutos o en los museos, y se ha hecho así por cuestiones de proximidad y optimización de recursos, pero también porque, para conseguir el propósito que acabo de enunciar, es fundamental que el autor se sienta cómodo. En este sentido, en su espacio de trabajo o en el hábitat natural de sus

obras, es donde creo que se puede extraer la esencia de la creación. Cada vez que reviso las conversaciones me doy cuenta de que siguen vivas. Sus ideas y personalidades quedan reflejadas, en cada caso, como autorretratos hablados.

He revisado y actualizado las entrevistas que se incluyen en estas páginas. A veces combinando las conversaciones realizadas en dos o más ocasiones con la misma persona. Lo he hecho siempre respetando la línea de pensamiento del entrevistado y manteniendo el rigor investigador, con el fin de completar en un solo retrato las principales ideas de las que compartimos. Resulta curioso cómo la mayoría de ellos sostiene o desarrolla similares patrones de acercamiento a la práctica escultórica y procesos de aprendizaje semejantes, pero esto lo veremos más adelante.

Sin embargo, debo señalar que, aunque priorizo los encuentros presenciales, o incluso por teléfono, algunos de los nombres que figuran entre los seleccionados no fueron entrevistados en persona. En este sentido he descubierto que el teléfono es a veces un aliado del entrevistador: a muchas personas les intimida un poco la presencia física de un desconocido, pero están acostumbradas a hablar de sus cosas más personales por teléfono. He aprendido que se puede crear cierta complicidad sin estar enfrente de la persona con la que se habla. Frente a estas dos modalidades de entrevista, solo ciertas circunstancias justifican el hecho de que se realicen preguntas por escrito —algunos respondieron la entrevista por *e-mail*—, y están limitadas al caso de creadores o docentes de especial relevancia para este trabajo. Todo es absolutamente significativo en esos casos, tanto en lo que dicen como en lo que callan.

Si hay algo que mantienen las entrevistas es la impronta del presente. Es como si el lector asistiera de forma invisible a ese diálogo en el momento en el que tuvo lugar. A cada una de las entrevistas le precede una ambientación escrita, un contexto narrado, un olor, una temperatura, una luz… Por eso creo que los anacronismos también tienen sentido en este apartado.

El título de este capítulo encierra multitud de voces. El propósito es que todas ellas se combinen para dar una idea global de la diversidad de experiencias y formas de vivir, abordar y aprender la escultura.

> «Los libros escritos por escultores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escultura son, prácticamente, una anomalía bibliográfica».
>
> (Masó, 2004, p. 5)

En general, los estudios sobre arte en nuestro tiempo han dado lugar a una ingente bibliografía. Los textos de los catálogos de exposiciones constituyen un material ensayístico en constante crecimiento, pero resulta curioso que, a pesar de la cantidad de textos que hablan en profundidad sobre cada artista y sus obras, sea tan escasa la atención que reciben los propios creadores como fuente de conocimiento de su propio trabajo, y lo mismo ocurre con sus procesos de creación o aprendizaje; reflexión que concuerda plenamente con la idea que expone Ricardo Marín Viadel en el prólogo de la obra *Qué puede ser una escultura* (Masó, 2004): «Los libros escritos por escultores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escultura son, prácticamente, una anomalía bibliográfica». (p. 5)

Es por esto por lo que considero que no podía encontrar una forma más interesante para acercarme a esta realidad que ir a la raíz, a lo radical y preguntar directamente a las personas que, de un modo u otro, participan de la escultura, la practican, la alaban o la enseñan.

Además, estos testimonios contribuyen a reafirmar uno de los propósitos más importantes de esta tesis: el poner sobre la mesa los motivos que evidencian la necesidad de que la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante la ESO incluya una mayor presencia tanto de la enseñanza como, por supuesto, del desarrollo práctico de la escultura, pues es, desde el punto de vista expresivo, un modo más de fomentar una mejor y más completa comunicación y, desde el punto de vista propedéutico, fundamental para el desarrollo de ciertas disciplinas e imprescindible para la comprensión de una realidad que es, inevitablemente, en tres dimensiones.

No es ningún secreto que durante una entrevista, cuando el entrevistador es hábil, se van sucediendo las narraciones de una manera que sería imposible imaginar; una entrevista, a diferencia de un cuestionario (más rígido y cerrado en su forma y en su capacidad expansiva) es un laberinto por el que se transita de una manera mucho más libre y, dependiendo de la permeabilidad de la persona con la que se dialoga, las cosas transcurren por senderos que tal vez ni se habían imaginado. El hecho de no planificar al milímetro todos los espacios explorables abre a nuevos espacios las respuestas y favorece las reflexiones que nos permiten seguir escudriñando, investigando, indagando… Es casi, pues, un ejercicio donde emerge lo oculto: el «testigo de primera mano»; el entrevistado va recorriendo e hilvanando los retazos a veces rotos que allí adquieren una unidad inesperada. Aflora la idea que buscamos las(os) entrevistadoras(es) de encontrar la identidad propia de cada artista, de desvestirlos de la tentación de responder con un argumento elaborado o una historia sistematizada que se repite con cada explicación de sus obras: «Al final, el entrevistador termina por ser una especie de desvelador de misterios». (Jarque, 2015, p. 16)

«Al final, el entrevistador termina por ser una especie de desvelador de misterios».

(Jarque, 2015, p. 16)

Y, de repente, ahí me encuentro yo, libreta en mano, queriendo dar con la pregunta exacta que, a su vez, será la clave que me lleve a otra pregunta. Y a otra. Y a otra…Y así hasta el infinito (o hasta el final de la entrevista, que para el caso es lo mismo). Y cuanto más aguda es la pregunta, más significativa es la respuesta.

Pues quizá sea cierto que en el género de la entrevista, como en otras tantas propuestas de la vida, más importante que una buena respuesta es encontrar la pregunta adecuada: las preguntas adecuadas acaban siempre por generar respuestas interesantes y, además, nuevas preguntas que nos harán seguir avanzando.

Esta colección de pequeñas historias se convierte en testigo de lo que los entrevistados quisieron decir, y en un testimonio esencial de lo que se pretendía con este trabajo de investigación; pues en cada pregunta que realicé pretendía, probablemente, desvelar parte de mis interrogantes, de mis inquietudes… porque, a diferencia de lo que se pretende lograr con el entrevistado, lo cierto es que el entrevistador tiene que travestirse de una persona diferente con el fin de intentar sacar la mejor respuesta, aquélla que proporciona la información exacta, y, precisamente por eso, no es menos cierto que cada pregunta guarda un vestigio del deseo de quien la formula.

Ahora, incluso años después, recuerdo casi cada instante de aquellos encuentros en los cuales, llena de preguntas, decidí mirar frente a frente los secretos de los entrevistados.

Con estas premisas, comienzo a releer la primera entrevista a Francisco Leiro, hace dos agostos, en su casa-taller de Cambados. Con un entusiasmo cohibido me habla de que para hacer escultura es necesario conocer y dominar multitud de disciplinas e infinidad de conceptos. Me dice que para cada obra, para cada trabajo, él debe ser ingeniero y calcular el volumen de material que necesita para hacer las piezas —y así desaprovechar lo menos posible—; debe ser experto conocedor de geometría para ensamblarlas en la disposición correcta, debe ser transportista, conocer tipos de grúas, pesos, pero también densidades, acabados, formas de trabajo y comportamiento de los materiales. Un escultor es un alquimista multidisciplinar, un personaje polivalente e inquieto, autodidacta, pasional.

Óscar Aldonza es otro gran maestro del autoaprendizaje, de vocación luchada y luchador de vocación. He compartido tardes con él en su taller, bueno en su casa-granja-huerto-taller, cerca de Tapia, un paraíso encantado y encantador, autogestionado de principio a fin. Óscar es una de esas personas incombustibles que, además, se atreve con todo. Es escultor, pero es también —irremediablemente—, educador, de esos que cuentan desde de la experiencia, de esos que enseñan de verdad. —El trabajo en el taller te hace autónomo, te hace comprender muchas otras disciplinas que son tangenciales a la escultura pero necesarias. El saber, te hace libre —. Para él la escultura es algo que no puede evitar.

Xabier Lorenzo es intensidad, es curiosidad, es entrega. Manolo Paz es calma y pulcritud, es la personificación de la fundación que lleva su nombre, o quizá sea ésta la materialización de su esencia, en cualquier caso, lo cierto es que son indisolubles e incomprensibles el uno sin la otra, y viceversa. Todos y cada uno de los entrevistados, no solo los que se muestran aquí sino todos los que participan de mis notas a lo largo de estos años, han hecho posible este primer encuentro de testimonios tan significativo y clarificador. Y, como un trabajo de investigación nunca se acaba, quizá esto constituya, precisamente, la antesala de lo que está por venir, quizá ese tan aclamado recopilatorio del cómo se enseña y se aprende escultura tenga su origen en estas líneas. Ojalá.

«Para Óscar, la escultura es algo que no puede evitar».

Antes de empezar con las entrevistas quiero hacer una advertencia. Aunque he elaborado concienzudamente cada una de ellas, ajustadas según caracteres, personalidades y profesionalidades, algunas de las preguntas aparecen repetidas. Quisiera pedir disculpas de antemano por si esto pudiese resultar tedioso o monótono, sin embargo considero que los matices que se producen y que he defendido anteriormente son imprescindibles para el correcto desarrollo de este trabajo de investigación. Los temas principales a los que hacen referencia son: el encuentro de la vocación, la influencia de la educación escolar en el encuentro de esa vocación, el valor social de la escultura, cuestiones relativas a su labor docente (cuando procede) y, en general, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escultura.

Es importante también que el lector sepa que algunas de las respuestas que se muestran en este bloque, vuelven a aparecer en otros de los capítulos del trabajo, como refuerzo a las ideas que en ellos se plantean.

FRANCISCO LEIRO ▸
Foto: Wikimedia Commons

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FRANCISCO LEIRO

ESCULTOR Y PINTOR

«Mis primeras esculturas fueron de masa de pan porque en la casa donde vivía, que era de mi abuelo materno, había una panadería».



Estamos sentados en el jardín de su casa-taller de Cambados, rodeados de toda esa serenidad que transmiten sus obras, aun rozando la monumentalidad. Esas frías moles negras recostadas sobre el jardín de la casa familiar nos trasladan a una especie de escenografía amena y singular, una suerte de «musehogar», donde las obras se acercan al espectador con indescriptible belleza.

Nada más entrar supe que aquellas imágenes permanecerían en mi memoria para siempre, y aún hoy, cuando aparecen, me llenan de felicidad, sosiego y serenidad.

Ha trabajado todo el día, es un hombre disciplinado. Nos sentamos fuera; aún no han refrescado las noches y la temperatura, al igual que el entorno, es perfecta. Leiro se sienta a mi lado, con un papel y un lápiz, creo que tiene intención de bocetar mientras hablamos. Como si necesitara plasmar sus pensamientos, darles otra dimensión, una que no se pierda nada más pronunciarse. Sus dibujos tienen la misma delicadeza que sus esculturas... y que su mirada.

«En esas tardes de invierno aburridas, sin televisión, mis hermanas y yo jugábamos a descubrir texturas. A escondidas, uno de nosotros hacía una impresión con la plastilina y los otros teníamos que averiguar dónde se había hecho».

Tímido, Leiro se parece bastante a sus obras. En todo caso es un hombre que emana un magnetismo discreto y encantador.

El trabajo de Leiro es como una alegoría sobre la vulnerabilidad y fragilidad de los individuos en tanto entes sociales. La realidad pasa a ser una ficción más: una construcción humana. Hay en él una predisposición a la ambivalencia y al juego con la interferencia entre los lenguajes literal y figurativo. Es decir, tensa la distancia entre signo y significado.

AV (Ana Vidal) / ¿Cómo y cuándo dirías que se definió tu vocación como escultor?

FL (Francisco Leiro) / Muy joven, a los 12 o 13 años. Pero la decisión definitiva la tomo a los 17 cuando me voy a Santiago a estudiar escultura en la Escuela de Arte Mestre Mateo.

Fue importante en la definición de mi vocación mi paso por el Colegio Salesianos de Cambados. Los frailes le daban mucha importancia al dibujo, a los trabajos manuales, a la música… Recuerdo que mi profesor estaba modelando en barro una cabeza de un Cristo, lo hacía en clase mientras nosotros trabajábamos.

Mi ambiente familiar también ha estado siempre relacionado con el arte.

AV / ¿Recuerdas vivencias o personas que durante tu infancia o adolescencia hayan podido influir en el encuentro con tu vocación?

FL: Básicamente mi abuelo Paco, y posiblemente mi tía Brígida, la hermana de mi padre, que es pintora.

Yo pasaba las tardes de los domingos en la casa de mi abuelo Paco, donde también vivía mi tía Brígida, y lo que hacía era jugar modelando en barro y haciendo dibujos. Realmente aquello | esto empezó como un juego, como una forma de entretenerse.

AV / ¿Cuál fue la reacción en tu casa cuando decidiste irte a Santiago?

FL / Mi padre ya había estudiado en la Escuela de Arte Mestre Mateo, pero él se dedicó tanto a fabricar muebles como a venderlos, y lo que realmente quería era que yo hiciese algo parecido a decoración o alguna cosa así para que, de alguna manera, siguiera con el negocio familiar.

Pero lo que me pasó a mí fue un flechazo. Fue llegar a Santiago y, automáticamente, quise ser escultor.

Me acuerdo una mañana después de desayunar, a los pocos días de mi llegada a Santiago entré en la Catedral y estaba vacía; el organista estaba ensayando una obra de Bach y yo me senté en el suelo, debajo del Pórtico de la Gloria, y me quedé allí… Debí de estar dos horas, completamente embobado. Ese día tuve una especie de iluminación.

AV / Entonces, será difícil saber qué tuvo más peso en tu decisión de dedicarte a la escultura, si tu educación o tu familia…

FL / Yo creo que todo. El ambiente en el Mestre Mateo fue determinante, yo entré en el curso 74-75 y en aquella época todavía no existía ninguna Escuela de Bellas Artes en Galicia, por lo tanto, para la gente de mi generación la Escuela era un referente y por lo tanto había un ambiente muy importante en Santiago. Cierto es que también era la época en la que se iniciaba la Transición política y eso despertó en todos nosotros un enorme interés por cambiar las cosas. Yo pertenecía a una pandilla de artistas que también estaban en la escuela como Cucas, Cega, Méndez…, que en aquel mismo año —estamos ya en el curso 75-76— crearon un grupo que se llamó FOGA y que era de corte surrealista. La primera exposición de FOGA fue en la propia escuela.

Mis primeras exposiciones también fueron allí, pero un poco más adelante, yo creo que a la vuelta de la mili, tres años después. La Escuela fue el germen de muchas cosas en una época que para muchos de nosotros fue importantísima, y es fundamental destacar también la suerte que tuve al encontrarme con el grupo de gente del que me rodeé. Nos reuníamos en el Galo D'ouro, de hecho en el muro hay un gallo de granito que hice yo a cambio de cafés.

Yo estuve en la Escuela dos años, después me fui a Madrid.

AV / ¿Recuerdas lo que sentiste la primera vez que tocaste plastilina?

FL / En realidad lo primero que yo amasé fue masa de pan, y mis primeras esculturas fueron de masa de pan, porque en la casa donde vivía, que era de mi abuelo materno, había una panadería, con lo cual, mis dos hermanas mayores y yo siempre hacíamos algo: ellas hacían sus muñequitas de masa y yo hacía mis cosas.

La plastilina debió de aparecer en España durante mi infancia, pues mis hermanas y yo jugábamos en las largas y aburridas tardes de invierno sin televisión a descubrir texturas. Con un pegote de plastilina sin que los otros hermanos vieran, uno de nosotros hacía una impresión con la plastilina y los otros teníamos que averiguar dónde y con qué se había hecho.

La de las texturas es otra pequeña lección de escultura: saber descubrir, cuando ves una textura, a qué te puede recordar y darte cuenta de que el mundo no es todo liso.

Los que no son muy aficionados siempre hacen la misma pregunta cuando ven algo rugoso y piensan que está sin acabar… y no es que esté sin acabar, es que es inacabado. Hay una idea decimonónica de que la escultura debe ser algo «terminadito» y pulido, y curiosamente aún está presente en la memoria colectiva.

A sobar el barro es de lo primero que hay que corregirle a una persona que está aprendiendo a modelar, excepto que se haga de manera intencionada.

AV / ¿Crees que la escultura va a remolque de las técnicas pictóricas?

FL / No. A estas alturas no. ¿Hoy en día? No. El problema es que la pintura ya está desaparecida. Ahora la escultura abarca muchos campos, un escultor trabaja con el espacio, se puede hacer escultura de muchas maneras.

La escultura es posiblemente una de las artes más completas hoy en día. Pero el arte no tiene porqué interesar a todo el mundo. Sí es cierto que todo el mundo tiene cuadros en casa, pero eso no significa que quien los tiene los entienda, o entienda el arte.

Por otra parte, lo cierto es que los museos cada vez están más llenos. Yo recuerdo hace años, cuando visitaba los museos, y estos estaban vacíos. Ahora para ir al Museo del Prado en Madrid tienes que hacer cola. En aquélla época, las visitas turísticas a Madrid pasaban el museo de cera, el bingo o el Bernabéu, mientras que ahora ya incluyen en su paquete de viaje una visita al Prado y, algunas, al Reina Sofía, aun siendo un museo de arte más contemporáneo… Eso es bueno, es señal de que se ha evolucionado un poco.

AV / ¿Por qué crees que, en la enseñanza de la escultura durante la ESO (de los 12 a los 16 años), la mayor parte de las propuestas están relacionadas con el modelado y no con otras técnicas?

FL / Dios cogió un poco de barro e hizo a Adán. Hay que reconocer que el barro es el origen de la escultura. Es un material muy fácil de conseguir, no mancha, no huele… y es más sencillo para enseñar los primeros pasos sobre la masa, el volumen y esas cosas..., aunque también es cierto que partiendo de la idea del Constructivismo hoy en día hay unas técnicas estupendas para educar en volumetría, que es el ensamblaje.

AV / ¿Recuerdas alguna propuesta práctica relacionada con la escultura que hubieses desarrollado durante tus años de instituto (de los 12 a los 16 años de edad)?

FL / Sí. En la clase de plástica me pidieron que hiciera una concha de vieira. La modelé en barro, enorme. Lo recuerdo como un buen ejercicio, también porque la concha era de un tamaño considerable, yo creo que tenía como 50 cm de diámetro. Después le hice un molde y la hice de papel maché, con papel de periódico y cola. Que es una

técnica estupenda también, por cierto, para los primero pasos en el acercamiento a la escultura.

AV / ¿Por qué crees que, con la llegada a la ESO, desaparecen las propuestas relacionadas con la creación volumétrica y la compresión de las formas y los volúmenes que son tan habituales en la Educación Infantil?

FL / Posiblemente se deba a que un niño pequeño se entretiene más con objetos que con un lápiz y un papel. Supongo que irá por edades pero habría que preguntarle a un especialista. Hay una edad en que los niños empiezan a calcular las distancias, los tamaños, el equilibrio… Ese es un buen momento para hacer hincapié en un tipo de propuestas que les enseñen a desarrollar estas cosas. Los niños en los pueblos se suelen poner a prueba a ellos mismos constantemente, lo hacen, por ejemplo, intentando saltar un charco de agua. Parece una tontería, pero es muy importante. Cuestiones como esta marcan la diferencia con los niños que se crían en las ciudades, que no juegan por las calles en libertad y que, por lo tanto, se están criando sin dominar la idea del espacio.



TALLER DE FRANCISCO LEIRO, CAMBADOS ▾

Foto: Ana Vidal

La escuela es como un circo en el que hay un domador que te adiestra. Un niño suelto descubre solo las cosas, por eso es tan importante que los niños jueguen en espacios abiertos, que estén en parques, en sitios donde no sea todo liso y llano, y si se manchan las rodillas de barro pues no pasa nada. Pero bueno, esa es la teoría…

AV / Siendo la creación escultórica una práctica innata (todos hemos hecho castillos de arena, muñecos de nieve…) en contraposición a otras formas de comunicación artificiales, ¿por qué crees que se frena el desarrollo de un lenguaje como el escultórico en lugar de potenciarlo como una forma más de expresión?

FL / Estas son preguntas para expertos (se ríe), pero se dice que los niños dibujan muy bien cuando aún no saben leer ni escribir. Tienen la mente práctica, racional, y dibujan de maravilla. Es como todo, a medida que incrementas tu formación en algunas cosas vas abandonando los instintos.

Estas son preguntas para antropólogos (se ríe).

AV / ¿Has dado clase alguna vez?

FL / No. Me han invitado en muchísimas ocasiones, pero nunca he querido. No me gusta. Yo creo que es más por mi forma de ser, soy una persona tímida.

AV / En general, ¿qué reacción percibes en el público que asiste a sus exposiciones?

FL / Depende del país. Tendría que hacer una especie de estadística sobre las cosas que me comentan.

Mis esculturas de madera no se perciben de la misma forma en España que en EEUU, cada persona y cada cultura tiene su propio archivo y su propio filtro. En España, cuando expongo en Madrid y llevo madera, les recuerda a Galicia, a los bosques gallegos…, y yo siempre les digo que yo soy de Cambados. En realidad yo soy más del mar, más de sardinas y de jureles, pero hago esculturas en madera. Hay gente que me relaciona inmediatamente con esa idea tópica de persona del interior, rodeada de bosques de castaños… y es cierto que hay piezas mías que te remiten a ese mundo bucólico, pero yo soy un hombre de costa.

«Yo creo que porque la escultura fue siempre un poco la hermana pequeña de la pintura».

En EEUU, donde yo expuse muchísimas veces, la gente percibe mi escultura desde una perspectiva más abstracta y la relacionan más con todo lo que representó el Movimiento Expresionista Americano, con ese tipo de esculturas de collage realizadas en hierro, tipo Smith. Sin embargo, cuando expuse esculturas en madera, ellos la relacionan más con el *American Craft*, es decir, con la artesanía. Curiosamente, en EEUU la gente hace las casas de madera; en los pueblos las casas son de madera. Al contrario que en Norteamérica, en España interesa mucho la obra realizada con madera, probablemente por dos motivos: uno por la tradición que hay de imagineros y otra porque somos un país semi-desértico en el que los grandes bosques tienden a desaparecer.

AV / Es escasísima la bibliografía sobre la enseñanza de la escultura y sin embargo existen muchos manuales de dibujo y arquitectura, incluso diccionarios, ¿a qué se debe?

FL / Yo creo que porque la escultura fue siempre un poco la hermana pequeña de la pintura.

Hay un libro estupendo, del s. XVII, ¿lo conoces? Es de un escultor español que escribe un libro para dejarle a su hijo. El autor se apellida Cacho. En el Renacimiento y hasta ya bastante entrado el barroco, eran los hijos de los escultores, y también de los pintores, los que heredaban el taller de sus padres. Aunque siempre hay una figura que trasciende, que es la realmente representativa, sobre la que orbitan el padre, el abuelo, el hijo, el nieto… que heredaron el oficio y en cierto modo también eran artistas, pero…

Ya me he ido por los cerros de Úbeda…

Si encuentro el libro te lo dejo para que le hagas una foto y lo busques.

AV / ¿Alguna vez dudaste entre vocación pictórica y escultórica?

FL / No. A mí siempre me interesó la escultura.

AV / Si hiciésemos una comparativa, ¿a qué crees que se debe la abundancia de pintores que practican la escultura como actividad creativa complementaria y la relativa escasez del caso inverso, es decir, de escultores que practiquen la pintura?

FL / Esto es una cosa muy propia del s. XX, y hay que reconocer y aplaudir que la aportación de los pintores a la escultura del s. XX ha sido importantísima. Para empezar, podríamos citar a Picasso, al que todos cualificaríamos como pintor, pero cuando hizo aquélla guitarra de hojalata dio una lección de escultura moderna que aún está vigente.

En escultura, entre finales del XIX y principios del XX, Henry Moore era el que dominaba todo, el referente tanto en escultura tradicional, barro, fundido en bronce o barro pasado por puntos a mármol. Pero cuando Picasso hace una guitarra en su casa, recortando una hojalata con unas tijeras de sastre, da una lección de escultura y demuestra que no hace falta tener un «súper-taller» con grúas y martillos gigantes, ni tampoco una gran fortaleza física para hacer una escultura.

Y ya no te digo nada lo que supuso la aparición de todos los constructivistas rusos, que más o menos son todos de la misma época. Louise Bourgeois fue una escultora que murió recientemente con muchísimos años y que tuvo éxito a partir de los ochenta y cinco años. Se dedicó toda la vida a la pintura hasta que empezó a hacer esculturas, cierto es que siempre hizo esculturas, pero en sus años jóvenes solo era pintora.

También podríamos hablar de artistas contemporáneos como Victoria Civera, que es pintora y sin embargo cuando aborda la escultura lo soluciona muy bien, o de Meret Oppenheim, una pintora que hacía unas esculturas estupendas… En resumidas cuentas, que la aportación de los pintores a la escultura, principalmente a la escultura contemporánea, ha sido importantísima, y en muchos casos ha llegado de la mano de obras realizadas por mujeres.

Tal vez sea también porque el pintor se enfrenta a la escultura sin miedo, porque no está pensando en la resistencia de los materiales…, sino que lo que le pasa por la cabeza es hacer volumen, hacer cosas, con lo cual una escultura no tiene por qué ser de madera o de granito o de mármol, puede ser un cojín de un sofá manipulado.

AV / ¿Tienes un material favorito? ¿Te encuentras más cómodo trabajando con unos materiales que con otros o es tu propia preferencia formal la que te lleva a utilizar el material o los materiales que mejor se ajusten a ella?

FL / Yo lo que más uso es madera. No sé si es mi material favorito o es que resulta más práctico para mí, para lo que hago… pero por gustar, me gusta todo. En realidad yo creo que la uso más porque se adapta mejor a lo que yo quiero hacer más que porque me guste más que otros.

Cuando hago esculturas en granito, incluso las piezas son distintas, el enfoque de la pieza es diferente. Ocurre lo mismo cuando trabajo con bronce. También hago cosas en poliéster. Es que tengo esculturas de muchas cosas; también depende de las épocas.

(Se dirige a una que está cerca del lugar en el que charlamos) Esta que tenemos aquí, por ejemplo, tiene una parte más constructivista y en la otra parte tienen más peso las cuestiones relacionadas con volúmenes. Junto las dos cosas.

Esta otra de aquí es de aluminio. Cada material tiene su propia poética. Por ejemplo la escultura que tengo en Vigo, *El Sireno*, es en acero inoxidable, que para un pez es un material que va de perlas, pues, si te das cuenta, son los brillos de las escamas.

AV / ¿Recuerdas la primera exposición de escultura que fuiste a ver?

FL / No. Yo nací rodeado de esculturas. Cuando abrí los ojos, la casa de mi abuelo estaba llena de cosas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Qué buena pregunta, nadie me la había hecho nunca (sonríe). Si ahora cuando vaya para la cama, antes de dormir, hago memoria e intento repasar mis primeros años de vida, alguna exposición habré visto con mis padres. Seguro. Además yo con mis padres viajaba mucho.

AV / ¿Alguien del ámbito docente te animó a dedicarte a la escultura?

FL / Mi profesor en los Salesianos, el que modelaba el Cristo. Me dijo que si me gustaba la escultura apostase por eso. Tenía doce años.

Pero en Santiago no recuerdo que me animara ningún profesor, más bien al revés, en aquel momento el arte era un objeto más de mercantilización y los escultores no se cotizaban tanto como otros artistas, pero yo tenía mucha ilusión y nada ni nadie hubiese sido capaz de quitarme las ganas. Yo no pensaba en ganar dinero y hacerme rico… Yo quería ser escultor.

Nos ponían de ejemplo a Asorey, nos decían que con lo bueno que había sido no había podido dejarle una gran fortuna a sus hijos. Pero eran otros tiempos, él no tenía una cotización de artista, cobraba por el tiempo que le llevaba hacer una pieza, cobraba —digamos— casi utilizando el baremo de cotización un obrero. Tampoco tenía obra de exposición, él era un hombre más de hacer escultura por encargo.

AV / ¿Hay alguna obra sobre la estética y los principios de la escultura (no su historia) que haya influido en tu trayectoria, escrita tanto por escultores como por teóricos del arte?

FL / Yo vuelvo otra vez a la casa familiar, no me queda otra. Mi abuelo Paco había hecho un viaje a Italia y me trajo un libro de Miguel Ángel, y durante muchos años fue mi manual de anatomía, de escultura, de… Tuve esa suerte de criarme ya en un ambiente artístico en el que te traen de regalo un libro de Miguel Ángel con once o doce años; podía haberme traído un balón o una camiseta de un futbolista, pero no, me trajo un libro de Miguel Ángel.

AV / ¿Has proyectado escribir tus propias reflexiones sobre la escultura? Y, si es así, ¿crees que mejorarían la comprensión de tu obra?

> «Y, por supuesto, la fotografía y el vídeo también están actualmente incorporados a la escultura, como parte de la propia escultura».

FL / Sí, lo pienso a veces, cuando me toca hacer algún trabajo, cuando tengo algún encargo para una exposición, aunque solo sea para preparar la nota de prensa, cualquier pretexto me hace pensar en ello. Es algo a lo que tengo que dedicar un poco más de tiempo, cuando pueda.

Todo mi trabajo tiene una evolución, un montón de momentos y de reflexiones sobre la escultura y de la cantidad de maneras con las que uno puede sacarle partido a la figuración, que es en lo que yo estoy realmente especializado, en la figura humana.

AV / Hablando de escultura pública, la gente paga entradas para ir a los museos pero apenas presta atención a las esculturas que hay en la calle.

FL / Es otro mundo. Se miran cuando son novedad y una vez que te acostumbras ya no te fijas.

AV / Hablemos de la completitud de la escultura, de la capacidad que tiene para generar otro tipo de aprendizaje...

FL / Sí, es un arte muy completo porque trata muchas cuestiones, está el dibujo, la programación a través de las maquetas; hay siempre una parte constructiva, otra geométrica… Aunque seas un escultor orgánico, en las primeras fases siempre surgen cuestiones sobre geometría a la hora de ensamblar los materiales. Y ya dependiendo del estilo de escultura, si eres de esos que trabajas más con el espacio que con la masa, con una escultura más ensimismada o más expansiva, pues el desarrollo es similar al de un arquitecto o, si me apuras, al de un decorador. Entran en juego muchos factores…, y ya, si policromas la escultura, pues estás siendo pintor también.

Las grandes exposiciones que se están haciendo ahora, podríamos decir que la tendencia actual —y no te digo ya de gente joven— gira en torno a las instalaciones. La instalación es una variante escultórica, lo que pasa que expandes. En el fondo estamos siempre en lo mismo, separar cosas y juntarlas.

Y, por supuesto, la fotografía y el vídeo también están actualmente incorporados a la escultura, como parte de la propia escultura.

AV / ¿Qué es lo más importante que te ha aportado a ti?

FL / A mí lo que me aportó la escultura fue una salida. Para mí fue una escapada. Se convirtió en un *modus vivendi*, casi como una cuestión de fe, no sé cómo decirlo. Eso creo que es lo más importante que me aportó.

Y más cuando tienes esas edades complicadas en las que no sabes qué hacer. En los años 70, en los que estaban muy de moda las cuestiones existencialistas, la guerra nuclear, había una especie de pesimismo que parecía acrecentarse en el ámbito en el que yo me movía. El arte es un escape maravilloso, o por lo menos lo fue para mí en aquel momento. Con los años se convierte en una rutina, como todo.

AV / ¿A tus hijos les enseñas cosas de escultura?

FL / No, mis hijos jugaron en mi estudio. La infancia la pasaron en Nueva York y venían a jugar conmigo, con mis esculturas, con mis herramientas, con la madera, con las virutas. Por supuesto que han modelado de niños, además yo creo que con dos años ya empezaron a hacer cosas en barro.

Mis hermanas también modelaban barro en la casa de mi abuelo, pero no se dedicaron a eso.

Mª MARISOL PITE SANJURJO

PROFESORA DE DIBUJO EN BACHILLERATO Y EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL IES ROSALÍA DE CASTRO

Sole es una profesora afanada y paciente, calmadamente inquieta e inevitablemente pintora. A Sole me unen algunas horas en las aulas del IES Rosalía de Castro en mi primer contacto con el mundo de la enseñanza, pero me une algo más, pues fui yo quien hace ya algunos años tuvo la responsabilidad y el privilegio de dar forma a su exposición *Palabras Pintadas*.

Con Sole hablo, a veces, ella me explica —sin paños calientes— muchas cosas sobre el mundo de la educación, sus limitaciones, sus complicaciones, sus exigencias, sus encorsetamientos. Sole es un carácter curtido que no ha perdido las ganas de enseñar. Yo lo sé porque la he visto.

AV (Ana Vidal) / En relación a la enseñanza de la escultura durante la ESO (de los 12 a los 16 años), ¿por qué existe mayor cantidad de propuestas relacionadas con el modelado y no con otras técnicas?

MP (Marisol Pite) / Quizás por la necesidad de espacio que su práctica exige, así como de herramientas para el trabajo de los diferentes materiales, que a su vez ocupan y «ensucian». También la posibilidad de accidentes derivada de los útiles a emplear, que quizás necesitase la figura de «maestro de taller», y de un nuevo espacio de trabajo.

AV / ¿Qué opinas de la enseñanza de la escultura durante la ESO a nivel cuantitativo y cualitativo?

MP / Escaso. La ausencia de los elementos reseñados dificulta su práctica.

En los últimos años se plantean (y realizan) propuestas en el primer ciclo relacionadas con la idea de reciclaje, que fomentan los ensamblajes de elementos de embalaje, etc.

También intervenciones espaciales con elementos naturales (hojas, ramas, piedrecillas…), en línea *Land Art* al estilo de Nils Udó o Andy Goldsworthy.

«Las clases en la ESO son de 55 minutos, dos sesiones semanales. Descontemos los retrasos ocasionados por el cambio de aula y puesta a punto de los materiales. Sumemos el tiempo de recoger y limpiar. ¿Cuánto queda de tiempo de clase?»

Se realizan en ocasiones propuestas de modelado mediante pasta de modelar, venda de escayola, papel y cola… o de talla en taco de jabón o piezas de escayola, también ensamblajes de cartón y diferentes elementos sencillos, pero, dadas las carencias de espacio específico de trabajo, resultan incómodos, si bien a los alumnos/as suelen gustarles, y, dado que suponen manipulación tridimensional, resultan muy interesantes para comprender las interrelaciones espaciales.

AV / ¿Recuerdas alguna propuesta práctica relacionada con la escultura desarrolla durante tus años de instituto (de los 12 a los 16 años de edad)?

MP / Mi época de instituto empezaba a los diez años. No se realizaba propuesta escultórica dentro de la materia que se denominaba «Dibujo» en el Bachillerato Elemental, hasta los 14 años con temario mixto, técnico y artístico. En el Bachillerato superior, Dibujo Artístico para la rama de Letras y Dibujo Técnico para la rama de Ciencias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AV / ¿Por qué propuestas relacionadas con la creación volumétrica y la compresión de las formas y los volúmenes tan habituales en la Educación Infantil desaparecen durante la ESO?

MP / La plastilina, pasta de papel, pasta de modelar, barro etc., necesitan espacio de manipulación y secado o apilamiento. Difícil de mantener ordenado y limpio, más si no se dispone de él. Por no hablar del reducido horario semanal de la materia de «Plástica» en esta etapa, denominada ahora, Educación Plástica Visual y Audiovisual.

AV / Siendo la creación escultórica una práctica innata (castillos de arena, muñecos de nieve...) y en contraposición a otras formas de comunicación artificiales, ¿por qué crees que se frena el desarrollo de un lenguaje como el escultórico en contraposición a los otros?

MP / Por las razones anteriormente descritas. Quizás también por la herencia, (más o menos solapada) que considera a las enseñanzas artísticas como auxiliares comprensivos de otras disciplinas, que se enseñan todas ellas sobre el plano, los mapas de geografía, los sistemas de ciencias naturales... Quizás pueda influir también el hecho de que en las facultades de BBAA el número de estudiantes de Pintura siempre fue superior al de los estudiantes de Escultura.

«Tiempo y espacio adecuado, así como medios técnicos, son los elementos imprescindibles para que pueda abordarse en buenas condiciones la enseñanza de cualquier disciplina».

AV / Es escasísima la bibliografía sobre escultura, ¿a qué se debe? Existen manuales e incluso diccionarios de pintura y arquitectura.

MP / La conceptualización de los procesos artísticos es, en mi opinión, relativamente reciente. La enseñanza de la escultura, se mantuvo por sus propias características mucho más apegada al taller y por tanto a la transmisión directa.

Aún así, en la interesante obra: La escultura: procesos y principios. De Rudolf Wittower, se muestran las diferentes concepciones y apasionados debates entre «modeladores y tallistas».

AV /¿Alguna vez dudaste entre vocación pictórica y escultórica?

MP / No.

AV / ¿A qué atribuyes el contraste entre la comparativa abundancia de pintores que practican la escultura como actividad creativa complementaria y la relativa escasez del caso inverso, es decir, de escultores que practiquen la pintura (no el dibujo)?

MP / Quizás por el sentido del espacio de unos y otros. También por los materiales. Lo habitual es que el escultor, que obra en tres dimensiones, tenga el dibujo como auxiliar, como estudio de sus obras concebidas tridimensionalmente. En ese sentido, la pintura no le aportaría relevancia, para ver el color le llega un dibujo coloreado.

AV / ¿Habías advertido este contraste?

MP / Si, sobre todo en los últimos años. Si bien, a mi entender, prescindiendo de la necesidad categórica del «parecido», pintura y escultura están bastante mezcladas, siendo no pocos los artistas que rechazan su encasillamiento en uno u otro lugar.

AV / Aparte de Miguel Ángel, y teniendo en cuenta que pintó la Capilla Sixtina prácticamente a la fuerza, ¿puedes poner otros ejemplos de los segundos?

MP / No es un tema que me interesase, por lo tanto lo ignoro. En la época moderna. Antes de fines del S.XIX, la necesidad del "parecido", la perspectiva… eran imprescindibles, y por lo tanto un imponderable en muchos casos.

AV / ¿Has estados alguna vez en un museo donde sintieras que la pintura y la escultura se mostraban compenetradas en un equilibrio impecable, lejos de anularse o al menos estorbarse mutuamente?

MP / Mis intereses se inclinan por el ámbito de la Pintura y el Dibujo. Interesándome la escultura, y disfrutando de su contemplación, nunca he pensado este tema.

Por otra parte, quizás el lugar de la escultura, durante mucho tiempo adosado al edificio, o en plaza pública, cuándo no en templos al servicio del culto, sea una de las razones por las que su «museización» sea más escasa. Dado que la más doméstica era fundamentalmente el retrato, o bien útiles de «menaje», quizás no tuviese tanto interés en sí, sinó como ornato o memoria, familiar.

AV / ¿Recuerdas la primera exposición de escultura que fuiste a ver?

MP / Rodin, era una muestra de *Los Burgueses de Calais* creo que debió ser en Sevilla en los años 70.

AV / ¿Cuáles crees que pueden ser los motivos por los cuales en Educación Plástica, durante la ESO, no se hace más hincapié en el desarrollo de trabajos relacionados con la escultura y el volumen?

MP / Todos los relacionados anteriormente. Se trabaja el volumen mediante corte de superficie plana, cartulina habitualmente, para ver modificación de luz y sombra, espacio lleno-vacío…, *Land Art*. También ensamblaje, talla, etc., ya reseñados, pero en mucha menor medida que las actividades de dibujo o pintura.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

«Durante la ESO la escultura se enseña poco y de manera muy superficial».

CARMEN HERMO

PROFESORA EN EL IES FREI MARTÍN SARMIENTO Y PROFESORA ASOCIADA EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE PONTEVEDRA. TRABAJÓ COMO PROFESORA EN LA ESCOLA DE CONSERVACIÓN E RESTAURACIÓN DE PONTEVEDRA DURANTE 26 AÑOS

ASUNTO: COLABORACIÓN CON MI TESIS DOCTORAL

Hola Carmen.

Mi nombre es Ana Vidal, estoy haciendo mi tesis, relacionada con al enseñanza de la escultura (en general, la creación plástica tridimensional) durante la Educación Secundaria Obligatoria. El planteamiento de la investigación se centra en tratar de demostrar dos cosas; por un lado, que durante este periodo educativo (ESO) son escasas las actividades relacionadas con la creación escultórica (¿por qué?) y por otro, poner de manifiesto las ventajas que comportaría, a todos los niveles, el hacer un mayor hincapié en este tipo de propuestas (¿por qué?). De esta manera estoy llevando a cabo una serie de entrevistas a personas relacionadas con el ámbito escultórico (docentes, escultores, comisarios, historiadores...) y educativo, para poder averiguar esos porqués a los que hago referencia. Agradecería muchísimo que respondiese al cuestionario que envío en adjunto.

Muchas gracias por su ayuda y participación.

Un saludo,

Ana

ASUNTO: CLARO ANA, RESPONDERÉ ENCANTADA, ENVÍO EN ADJUNTO LAS RESPUESTAS

AV (Ana Vidal) / ¿Recuerda experiencias, situaciones, vivencias o personas cercanas de su infancia o adolescencia que, en su opinión, hayan podido influir en el encuentro de su vocación artística?

CH (Carmen Hermo) / Hablando con un familiar joven me hizo reflexionar sobre lo que realmente me gustaba hacer y como se podía convertir en mi profesión.

AV / ¿Qué influjo supuso, en su opinión, la educación artística (desde infantil) en esa vocación?

CH / Apenas nada.

AV / ¿Recuerda lo que sintió la primera vez que tocó plastilina/barro?

CH / Fue un regalo a los 8 años, el mejor regalo, pues aún lo recuerdo con mucha claridad.

AV / ¿Cree que la escultura va a remolque de las técnicas pictóricas? ¿Por qué?

CH / En la docencia si, por comodidad.

AV / En relación a la enseñanza de la escultura durante la ESO (de los 12 a los 16 años), ¿por qué existe mayor cantidad de propuestas relacionadas con el modelado y no con otras técnicas?

CH / Porque se trabaja con materiales y herramientas cómodas, sin peligrosidad, y además el alumno experimenta con procesos extractivos y aditivos en un solo bloque.

AV / ¿Qué opina de la enseñanza de la escultura durante la ESO a nivel cuantitativo y cualitativo?

CH / Se enseña poco y de manera muy superficial.

AV / ¿Recuerda alguna propuesta práctica relacionada con la escultura desarrolla durante sus años de instituto (de los 12 a los 16 años de edad)?

CH / No, para nada, en el cole teníamos una materia que se denominaba «hogar» (año 1984 d.C., jajaja) en la que se nos enseñaba de todo un poco, en esa materia a mi me dejaban hacer figuras de barro de caricaturas de compañeros y profesores ya que la calceta o la costura me horrorizaban, tenía una profesora comprensiva que hizo una adaptación curricular sobre la marcha.

AV / ¿Por qué propuestas relacionadas con la creación volumétrica y la compresión de las formas y los volúmenes tan habituales en la Educación Infantil desaparecen durante la ESO?

CH / Por comodidad y agotamiento, el profesorado tiene que asumir tareas básicas de educación que restan y desgastan muchísimo, además del trabajo de papeleo y desarrollo de material on-line para mantener a alumnado y padres informados al instante. Quedan ganas de pocas aventuras.

AV / Siendo la creación escultórica una práctica innata (castillos de arena, muñecos de nieve…) y en contraposición a otras formas de comunicación artificiales, ¿por qué cree que se frena el desarrollo de un lenguaje como el escultórico en contraposición a los otros?

CH / Porque estamos en la era de la imagen «pantallizada», toda o casi toda la información que manejamos tiene una base visual mediatizada. Todo rápido y muy fácil. Lo tridimensional, en relación con lo real directamente, requiere, en primer lugar, tiempo, es un lujo en el que casi nadie está dispuesto a invertir.

AV / Es escasísima la bibliografía sobre escultura, ¿a qué se debe? Existen manuales e incluso diccionarios de pintura y arquitectura.

CH / Creo que es una herencia directa de los tiempos de la Academia, había una categorización de las artes y tanto pintura como arquitectura estaban mejor considerados que la escultura. Además,

existen numerosos manuales y tratados sobre pintura desde hace siglos: Plinio, Cennini, Pacheco, Palomino, etc.

AV / ¿Alguna vez dudó entre vocación pictórica y escultórica?

CH / En mi licenciatura me especialicé en pintura pero presenté mi tesis sobre lenguaje pictórico en el departamento de escultura, precisamente para ser coherente con la desfronterización y dilución de géneros artísticos.

AV / ¿Ha estado alguna vez en un museo donde sintiera que la pintura y la escultura se mostraban compenetradas en un equilibrio impecable, lejos de anularse o al menos estorbarse mutuamente?

CH / En los de arte contemporáneo.

AV / ¿Tiene un material favorito? ¿Esto se debe a que se encuentra más cómodo trabajando con unos materiales que con otros o a que su propia preferencia formal le lleva a utilizar el material o los materiales que mejor se ajusten a ella? (para escultores/as)

CH / El proyecto determina el material y la técnica, no al contrario.

AV / ¿Recuerda la primera exposición de escultura que fue a ver?

CH / Si, la colección *Panza di Biumo* en el año 1988 en el Museo Reina Sofía.

AV / ¿Alguien del ámbito docente le animó a dedicarse a la escultura? (para escultores/as)

CH / No.

AV / ¿Hay alguna obra sobre la estética y los principios de la escultura (no su historia) que haya influido en su trayectoria, escrita tanto por escultores como teóricos del arte?

«El profesorado tiene que asumir tareas básicas de educación que restan y desgastan muchísimo, además del trabajo de papeleo y desarrollo de material *on-line* para mantener a alumnado y padres informados al instante. Quedan ganas de pocas aventuras».

CH / *Del arte objetual al arte del concepto*, de Simón Marchan, S. Fiz, Ed. Akal.

AV / ¿Ha escrito o proyectado escribir sus propias reflexiones sobre la escultura? En caso afirmativo, ¿cree que mejorarían la comprensión de su obra? (para escultores/as o profesores/as de escultura)

CH / Normalmente lo hago para cada proyecto.

MANOLO PAZ

ESCULTOR

«Hacía escultura a las *agachadas*».

Hace un par de días me decidí a llamarlo;

—Hola, ¿eres Manolo Paz?

—Sí, soy yo, dime.

—Hola me llamo Ana (me presento). Estoy haciendo la tesis, me gustaría hablar contigo.

—Sí, cando che vai ben? Hoxe…, mañá…?

—Pues mejor mañana, ¿te va bien a ti?

—Sí, a eso das sete e media, aquí na Fundación.

—Perfecto, muchas gracias. Hasta mañana.

–Ata mañá!

Conciso, sencillo, práctico.

Ayer día 25 de septiembre, 28 ºC en Santiago, a eso de las 18.30 h. salimos rumbo a Cambados. Llevaba mi cuestionario bien estructurado pero tenía dudas, Manolo era el primer entrevistado, quizá resultase demasiado largo y aburrido. Seguramente...

Emprendimos viaje, una vez en Cambados el GPS nos condujo por esos caminos enrevesados tan habituales aquí en Galicia; llenos de vides, llenos de vida. Creo que nos pudimos cruzar con al menos cinco o seis tractores (pascualines) con capachos y bidones. Es época de vendimia, no hay duda.

Como llegamos con algo de tiempo pasamos de largo la Fundación y seguimos unos 100 metros en dirección al mar. Aparcamos y bajamos del coche. Qué lugar más bonito. Una especie de encuentro perfecto entre el mar y la tierra, pequeños islotes verdes repartidos sobre la serenidad absoluta de un mar en calma, armonía y paz solo interrumpida, a lo lejos, por la inevitable presencia de los coches. Sin embargo el sitio parece mantenerse ajeno, como si con él no fuese la cosa, indiferente al ruido y al asfalto, indiferente a todo. Es uno de esos lugares que te transportan, que detienen el paso del tiempo y que te hacen reencontrarte contigo mismo.

Pensaba yo: Imagínate tener un taller de escultura aquí cerca, ¿se puede pedir más?

En la Fundación, Manolo nos está esperando en el jardín, sentado con una copita de vino en una gran mesa de madera que descansa sobre una parra.

En sus ojos se percibe la serenidad de una vida exprimida y disfrutada, y el sosiego que te proporciona hacer lo que te gusta.

Nos presentamos, blablablá y, cuando me di cuenta, había empezado a hablar sobre lo que me había llevado hasta allí. Una cosa fue llevando a la otra y no tardamos en llegar, de una manera más natural de lo previsto, al cuestionario que había preparado para él.

AV (Ana Vidal) / ¿Cómo y cuándo dirías que se definió tu vocación como escultor?

MP (Manolo Paz) / De pequeño quería ser escultor; escultor o torero. En realidad se nace con eso, pero te hace falta el entorno.

Aquí la gente tenía otras inquietudes, el mar, la agricultura, el vino… Así que, en cierto modo, mi vocación creció aislada.

Yo sabía que tenía dotes para eso. Cada persona tiene dotes para unas cosas y no para otras, digamos que cada persona tiene un «porqué», pero para poder desarrollarlo hace falta superar los complejos.

AV / ¿Recuerdas experiencias o personas cercanas de tu infancia o adolescencia que hayan podido influir en el encuentro de tu vocación?

MP / Sí, pero es tardío. Lo mío era un sueño.

Cuando era niño vi *A meniña* de Asorey y en aquel momento supe que era a eso a lo que quería dedicarme.

Nadie de mi familia tenía —ni tiene— relación con la escultura, sin embargo crecí en un entorno en el que las cosas se fabricaban en casa.

AV / ¿Qué influjo supuso la educación artística (desde infantil) en el encuentro de esta vocación?

MP / En la escuela a la que yo iba estábamos todos juntos, niños y niñas de todas las edades. Yo era torpe para algunas cosas y menos torpe para otras. Los profesores deben de saber ver eso y potenciarlo. En mi caso fue así.

AV / ¿Recuerdas lo que sentiste la primera vez que tocaste plastilina?

MP / Barro sí, y madera, con la navaja, cuando iba con las vacas.



FUNDACIÓN MANOLO PAZ ▸
Foto: White Dog Studio
Cortesía: Fundación Manolo Paz



«Nadie de mi familia tenía ni tiene relación con la escultura, sin embargo, crecí en un entorno en el que las cosas se fabricaban en casa».



El barro es mágico, se presta para todo, es vicioso. Antes no se vendía, yo lo cogía por ahí; de hecho descubrí que cerca de donde yo vivía había «*telleiras*».

AV / ¿Crees que la escultura va a remolque de las técnicas pictóricas?

MP / No. La escultura tiene una identidad de las más potentes. Lo podemos ver en nuestro ADN: la Venus de Milo, los petroglifos…

La escultura tiene además una ventaja, si es exterior puede participar de toda la gente que pasa alrededor. Si es buena, si está bien hecha, da buenas vibraciones. Si está bien integrada en el entorno te alegra el día, si no, es un estorbo.

AV / En relación a la enseñanza de la escultura durante la ESO (de los 12 a los 16 años), ¿por qué existe mayor cantidad de propuestas relacionadas con el modelado y no con otras técnicas?

MP / Porque es más fácil. Te manchas las manos mientras sientes que puedes hacer cosas. Como toma de contacto está bien, pero la escultura es otra cosa.

AV / ¿Recuerdas alguna propuesta práctica relacionada con la escultura desarrollada durante tus años de instituto (de los 12 a los 16 años de edad)?

MP / Sí, para el Portal de Belén. A mí me proponían para trabajos manuales en la escuela porque sabían que en eso daba la talla.

AV / Siendo la creación escultórica una práctica innata (castillos de arena, muñecos de nieve…), y en contraposición a otras formas de comunicación artificiales, ¿por qué crees que se frena el desarrollo de un lenguaje como el escultórico en contraposición a los otros?

MP / Tengo un amigo que tenía un padre que era sastre y le decía: «nunca tires la ropa, métela en un saco y cuando esté lleno le

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

das la vuelta y, en ese momento, verás cómo vuelve a estar de moda otra vez». La gente se viste con escultura, se viste con pintura…; son modas.

La gente vinculada con la escultura es una minoría, pero una minoría fiel.

AV /Tu actividad docente, ¿ha afectado de algún modo a tu visión de la escultura?

MP / Quizá sí. Porque uno no solo enseña, siempre está aprendiendo. La gente joven siempre aporta nuevas maneras de ver las cosas.

AV / En general, ¿qué reacción percibes en el público que asiste a tus exposiciones?

MP / Hay gente que lo siente y lo valora. Es un lenguaje que tiene mucha sensibilidad; es la parte humana y natural de la vida

AV / Es escasísima la bibliografía sobre escultura, ¿a qué crees que se debe?

MP / Es un tema complejo. La escultura se utilizó mucho en beneficio de diversos poderes. El monumento social representa poder. Nunca se hacen monumentos a los pobres.

AV / ¿Alguna vez dudaste entre la vocación pictórica y la escultórica?

MP / No, nunca, siempre fue la escultura. El paisaje ya lo tenía, pero sentía que tenía que poner esculturas en el paisaje y así potenciarlo para que la gente lo mire, como se mira a través de las ventanas.

AV / ¿Has estado alguna vez en un museo donde sintieras que la pintura y la escultura se mostraban compenetradas en un equilibrio impecable, lejos de anularse o al menos estorbarse mutuamente?

MP / La pintura es para las paredes. La pintura te puede llevar, a la escultura la rodeas.

AV / ¿Tienes un material favorito? ¿Te encuentras más cómodo trabajando con unos materiales que con otros?

MP / Todos. El granito de vez en cuando me ayuda a viajar en la mente. Representa el valor de la tierra y siento que no lo puedo estropear, que debo intentar que luzca.

AV / ¿Recuerdas la primera exposición de escultura que fuiste a ver?

MP / Recuerdo una de las grandes: Henry Moore en el Palacio de Cristal en Madrid. Me ayudó a ver la escultura en su magnitud.

AV / ¿Alguien del ámbito docente, durante tu período de formación, te animó a dedicarte a la escultura?

MP / Lino Silva me dijo: «si quieres ser escultor, haz escultura».

Primero tienes que familiarizarte contigo mismo. Pero hay que intentarlo, es difícil, pero hay que hacerlo, si no, siempre te quedará la duda.

AV / Recibes visitas de colegios y/o institutos en la Fundación que lleva tu nombre. ¿Las preparas antes? ¿Desarrollas actividades que impliquen la participación de los alumnos?

MP / Sí. Depende qué edades la gente hace preguntas o no. Hasta los diez u once años hacen preguntas, y a partir de ahí dejan de hacerlas, …no sé si por vergüenza. Desde los 11 años solo un 5% muestra curiosidad. También las personas mayores muestran interés.

FUNDACIÓN MANOLO PAZ ◂
Foto: White Dog Studio
Cortesía: Fundación Manolo Paz

FERMÍN BLANCO

ARQUITECTO, PROFESOR DE CONSTRUCCIÓN EN LA IE UNIVERSITY, TALLERISTA Y CREADOR DEL SISTEMA LUPO

—¿Fermín, nos vemos entonces en la cafetería del CGAC el jueves a las 16.00?

—Ok

16.00 horas del jueves.

—Ana, me retraso unos minutos.

—Ok. Yo estoy en la terraza. Negro riguroso, ojeras y canas.

—Yo aparcando, aporto más canas.

—¡Perfecto!

Estoy sentada en la terraza del CGAC rodeada de papeles, releyendo las preguntas, he tenido que adaptarlas para él pues, a diferencia de los demás entrevistados, Fermín no es estrictamente un escultor.

Oigo la puerta, debe de ser él. Como un torbellino de energía aparece Fermín.

—Hola, perdona el retraso.

—No te preocupes, no pasa nada.

Empezamos a hablar como si nos conociésemos desde siempre. Fermín es vitalidad y entusiasmo. Le encanta lo que hace y se nota. Me pone al día sobre sus proyectos e incluso me invita a visitar alguno de ellos.

Curiosamente ambos coincidimos trabajando como talleristas en ASAC (Asociación de Altas Capacidades de Galicia). Este es su primer año y yo ya llevo varios de experiencia, así que también él me entrevista a mí.

«Las personas son fundamentales. Cuando una institución funciona bien es porque hay detrás una persona o un grupo de personas que lo están haciendo bien».

SISTEMA LUPO ▸

Foto: Fermín Blanco

Cortesía: Fermín Blanco

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AV (Ana Vidal) / ¿Cómo y cuándo dirías que se definió tu vocación como arquitecto?

FB (Fermín Blanco) / Recuerdo decir, desde muy pequeño, que quería ser arquitecto; y recuerdo que me sonaba mal la palabra. Yo tenía la idea tradicional del arquitecto, o sea, el que construye.

AV / ¿Recuerdas personas o vivencias de tu infancia o adolescencia que, en su opinión, hayan podido influir en el encuentro de tu vocación?

FB / Mi abuelo, pero no porque sea arquitecto sino porque con él jugaba a construir. Yo pasaba siempre los fines de semana en casa de mis abuelos y jugaba mucho con él. Nuestro juego favorito era hacer casetas: con cualquier material, dentro de casa, fuera de casa… y estuve haciendo eso hasta muy «mayorón».

Las estructuras era de avellano y las cubría con sábanas y telas. Más tarde, cuando fui evolucionando, las hacía todas vegetales. Mis abuelos vivían en el campo, y en su casa, no sé por qué, había muchos materiales como de reciclado, persianas metálicas, por ejemplo, que yo utilizaba muchísimo para jugar. Mi abuelo también las utilizaba para la agricultura. Montábamos unos pollos enormes. Y mientras nos



íbamos a dormir la siesta, mi abuela recogía todo y nos decía que había venido la policía.

AV / ¿Qué influjo supuso la Educación Artista desde infantil en el encuentro de esa vocación?

FB / Yo recuerdo una infancia llena de actividades, iba a mil cosas y muy diversas; también hacía deportes. Una de ellas siempre era dibujo, pintura, entonces no existían los talleres de arquitectura. Yo disfrutaba mucho con eso, y recuerdo tener mi maletín de artista desde muy pequeño. Esto pasaba fuera del cole. En el colegio recuerdo, pero ya en secundaria, alguna profe que transmitía su pasión por el arte.



«El trabajo docente es una acción de autoformación constante».

Yo la tenía en una consideración aparte del resto del claustro escolar, para mí era diferente, especial; pero la relación era siempre a través del dibujo. Si es que al final, las personas son fundamentales, están muy por encima de las instituciones y de todo. De hecho, cuando una institución funciona muy bien es porque hay alguien ahí, o una persona individual o un grupo de personas, que lo está haciendo bien. Tú puedes crear sistemas, puedes

crear metodologías, puedes crear programas educativos… pero al final lo más importante es la gente. Si el educador no vale, no vale; ya puede tener el arma más perfecta educativamente hablando que te puedas imaginar. Al final lo importante es el profesor, el mediador, y esa figura es fundamental porque ahí hay un tema emocional, la relación del estudiante con el profesor, cómo generas emoción, ganas, interés y cómo estimulas.

Para mí, empezar la carrera de arquitectura fue como una vuelta a lo manual, a lo creativo, a lo artístico…, después de una etapa, la ESO, mucho más técnica.



SISTEMA LUPO ▲
Foto: Fermín Blanco
Cortesía: Fermín Blanco

AV / ¿Tú crees que crecer en el campo o en la ciudad ofrece diferentes posibilidades formativas?

FB / Hay dos libros míticos de Colin Ward: *The child in the city* y *The child in the country*, que hablan de eso, son de mediados del s. XX; el niño inglés en la ciudad y en el campo.

La ciudad te da otras cosas. El mundo en el campo de ahora no es el de hace 100 años, ahora nadie vive aislado. Cada experiencia o forma de vida te aporta unas cosas.

AV / ¿Por qué no se nos enseña a hacer maquetas como mecanismo para ayudarnos a entender las cosas?

FB / Uno de los carpinteros con los que yo más trabajo, sobre todo para hacer las versiones más artesanales de LUPO, es profesor de carpintería, y con sus alumnos trabaja mucho con plastilina para explicarles cómo hacer las uniones o las juntas. La plastilina es un material aceptado por el mundo educativo, pero la maqueta en sí misma no está muy presente.

Nosotros a nuestros talleres llevamos todo tipo de herramientas. A mí, acercar a los niños a las herramientas me parece fundamental. A ellos les flipa.

Una de las cosas que me encantó de mi carrera fue hacer maquetas, tardé en hacerlas, …yo creo que estaría en tercero de carrera o por ahí. Al principio me gustó mucho lo de volver a los carboncillos y a todas estas cosas. Yo hacía maquetas para todo. Cuando empecé a trabajar con Manolo Gallego era yo el que se encargaba de hacer

las maquetas. Yo creo que los profesores no fomentan su presencia en el sistema educativo o en sus asignaturas porque ellos son los primeros que se sienten inseguros haciéndolas porque no están acostumbrados. Yo creo, además, que hay que hacer maquetas y maquetas físicas; los programas de modelado 3D están bien, pero las maquetas físicas son fundamentales.

Nosotros ahora tenemos un proyecto que se llama *Repensando la escuela* y que consiste en que entras en un centro y lo analizas para ver qué mejoras quieres hacerle, ya sea en el patio o en cualquier otro lugar, y la primera parte —que es la del análisis— siempre pedimos hacer maquetas del centro, maquetas físicas, y yo noto que los primeros acobardados son los profes.

AV / ¿Tienes alguna relación con la escultura?

FB / Mi única relación con la escultura fue que en los inicios del Sistema Lupo nuestro primer gran encargo fue un producto para el Museo Chillida Leku. Yo personalmente no he hecho escultura nunca. La escultura vasca, Oteiza y Chillida, por ejemplo, están muy presentes siempre en la formación de los arquitectos, no sé si porque Chillida fue estudiante de arquitectura antes de ser escultor. Y tal vez por eso los arquitectos nos sentimos siempre muy próximos a todas sus teorías del vaciado, del material... Entonces para mí ellos fueron como mi ventana a todo ese mundo, el inicio que dio paso a mi interés por la escultura.

De hecho la pieza *OUT* se hizo por Chillida, tiene forma de bota, es una de las siete piezas del sistema Lupo y es claramente deudora de las formas de Chillida. Además esa afición por cambiar de material (Lupo se fabrica en multitud de materiales) a nosotros nos viene, claramente, de verlo trabajar, de ver cómo cambiaba de la terracota a la piedra, al acero, al hormigón.

AV / ¿Qué tipo de cosas se construyen con Lupo? ¿Tienen una intención figurativa o son abstractas?

FB / Hay de todo. Lupo pretende sistematizar el juego a través de las proporciones y los límites.

AV / ¿Consideras que los docentes o los creadores que generan obras de arte para trabajar con niños ven reconocidas sus creaciones, o el hecho de trabajar con gente joven supone un hándicap para los artistas?

FB / Ahí se abren dos temas, uno de ellos es que el profesor deje de ser profesional y otro que el mundo de la didáctica esté relegado, esto es, que si tú haces una obra de arte pero la haces con niños o para niños es «menos» obra de arte.

Yo trabajo en los museos haciendo talleres con niños y adolescentes, pero me niego a aceptar un rol inferior al de los artistas que están en las salas principales.

AV / Siendo la creación escultórica una práctica innata (castillos de arena, muñecos de nieve...) y en contraposición a otras formas de comunicación artificiales, ¿por qué crees que se frena el desarrollo de un lenguaje como el escultórico en contraposición a los otros?

FB / Es una necesidad de comunicarse. Yo no sé por qué se frena pero lo que es evidente es que el hecho de apilar, el de construir, también son cosas innatas, pues son de las primeras cosas que hacen los niños por sí mismos, y a esto hay que añadir la satisfacción que genera. Yo lo noto mucho cuando trabajamos con bloques grandes, cuando superan su altura y se enfrentan a su propia escala… Eso les encanta.

Creo que vivimos obsesionados con la productividad, con que la educación tiene que generar réditos inmediatos. Tú tienes que formar a la gente para ganar dinero, para hacer cosas que generen beneficios

inmediatos. Todo el sistema está orientado hacia eso y eso no deja ver la potencialidad y la necesidad de otras cosas. Pasa con todo lo creativo y con todo lo derivado de las artes.

Antes, en el instituto hacíamos comentarios de texto, se evaluaba nuestra capacidad de análisis e interpretación de un texto pero no nuestras habilidades de interpretación visual. Si no se da el «comentario visual», tampoco se da el «comentario manual». En este sentido, el objetivo final de la educación es generar ciudadanos libres, críticos; entonces hay que hacer, a través de los sistemas educativos, que toda la población mejore como sociedad; y se mejora a través del individuo, y el individuo tiene que ser capaz de reaccionar ante las adversidades del entorno, y tu educación tiene que ser capaz de dotarte de esa autonomía. Entonces, cada uno desde nuestro campo, pondrá énfasis en mejorar la educación desde esos campos concretos… Pero el objetivo final es que el niño acabe siendo una persona crítica que pueda ser capaz de mejorar su vida y la sociedad, ese es el objetivo de una sociedad educada. Tú tienes que generar alumnos que te puedan corregir a ti, que te puedan negar a ti, que te puedan poner a ti contra las cuerdas como docente.

AV / Tu actividad docente, ¿ha afectado de alguna manera tu a su visión de la arquitectura?

FB / Sí; yo la parte docente la considero fundamental. Lo más importante que tiene dar clase es todo lo que te enriqueces tú; en el proceso de preparación de las clases se aprende un montón. El trabajo docente es una acción de autoformación constante. Y aprendes mucho tanto de ti mismo como de los alumnos. El alumno te exige, además, coherencia. No puedes decir unas cosas en clase y después hacer otras cosas en tu estudio. Por otra parte, nosotros estamos muy expuestos, pues hacemos obra pública.

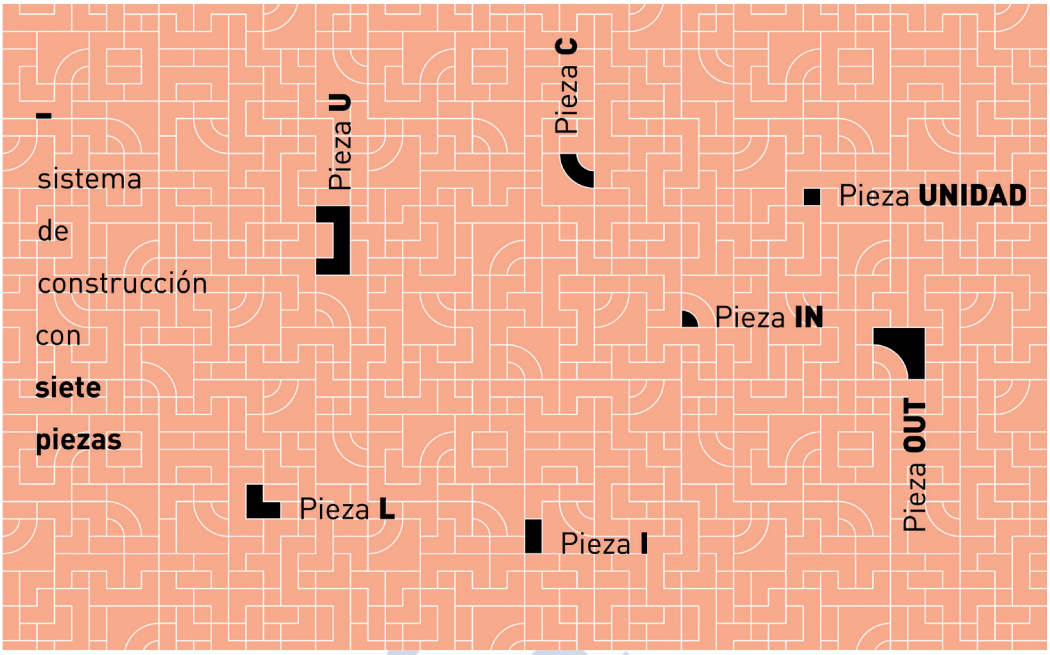
AV / ¿Qué crees que es lo más importante que te ha enseñado a ti la arquitectura?

FB / Tengo la arquitectura tan metida en mi vida que ahora no la entendería sin ella. La arquitectura me ha venido muy bien para una formación personal, para una formación de trabajo en equipo, para una formación multidisciplinar —que es como siempre he entendido yo la arquitectura—, me ha venido muy bien para algo que yo valoro mucho y que es el trato con el cliente, pues el arquitecto, a diferencia de otras formas de arte, tiene la necesidad de lidiar con el cliente, y eso es algo en lo que no te forman, ni nadie te explica. Como la teoría y la práctica… y eso es lo que intento transmitirles a mis alumnos.

AV / Durante tu etapa formativa ¿Qué cosas te gustó que te enseñasen y qué cosas echaste de menos, que quizá tu enseñas ahora?

SISTEMA LUPO p.74 ▾

Imagen: Fermín Blanco
Cortesía: Fermín Blanco



FB / A mí algo que siempre me gustó de los profesores era cuando conseguían hablar sin PowerPoint y sin imágenes, cuando se sentaban y hablaban de arquitectura; eso intento hacerlo yo también. La idea de poder dar una clase de arquitectura en cualquier sitio, sin necesidad de nada, simplemente ejemplificando con lo que tenemos alrededor… A veces tienes cosas al lado y ni las ves.

Y aspectos que yo he notado que no me enseñaron supusieron los principales escollos que me encontré durante mi primer año de trabajo, a todos los niveles. Vuelvo al tema del trato con el cliente, también a las normativas, la metodología de ir al ayuntamiento, ver las posibilidades que te ofrece una parcela, por ejemplo…; cosas pequeñas que son fundamentales en el día a día del trabajo de un arquitecto.

En clase defiendes tus proyectos a un arquitecto, pero la realidad no es esa. La realidad es que después tú tienes que defenderlos delante de gente que habla un idioma que no es el tuyo. Esto es lo que intento que mis alumnos entiendan y lo que procuro transmitirles.

También en lo relativo los temas que tienen que ver con el conocimiento de los materiales. A principio de curso les pido que me hagan un listado de ciertas cosas: de materiales que conozcan, de arquitectos que les interesen y un listado de marcas comerciales. Con esto último los pongo en un apuro, no tienen ni idea y entonces les digo: —Pero si conocéis un montón de marcas de ropa, de marcas de coches…, ¿sois estudiantes de cuarto y no conocéis los nombres de los suministradores con los que vais a hacer arquitectura? Vosotros no vais a hacer arquitectura con las ideas de otros arquitectos, no vais a hacer arquitectura con Shigeru Ban, como mucho haréis arquitectura con tubos de cartón, y, por lo tanto, tenéis que saber quién suministra tubos de cartón, cuáles son sus características, sus propiedades, sus diámetros...

Además, doy construcción de manera que trabajen con sistemas constructivos, esto es, que ideen sistemas que puedan servir a otros arquitectos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÓSCAR ALDONZA TORRES

ESCULTOR Y PROFESOR DE VOLUMEN EN LA EASD MESTRE MATEO

Con Óscar he hablado muchas veces, quizá con el que más. En cierto sentido somos vecinos de lugares de trabajo. Pero fue también mi profesor, uno de los mejores que he tenido. Su nombre, cómo no, aparece en los agradecimientos, pues forma parte de la lista de personas que me han enseñado a amar la escultura. Estos encuentros para mí tienen un significado especial, porque, además, Óscar es también una persona especial, un apasionado, un luchador, un «contagiador».

Óscar es uno de esos profesores que no enseñan de memoria, enseñan de verdad. Óscar es escultor porque no lo puede evitar.

Recuerdo nuestra primera entrevista, en su casa, en su taller. Era una tarde de verano e infinidad de moscas merodeaban cansinas a nuestro alrededor. Fue un encuentro braceado por necesidad, pero eso no importa. En el taller de Óscar hay de todo, él es un hombre polifacético. Cría conejos y gallinas, cuida su propio huerto, es apicultor…, se podría decir que aspira a la autonomía total, a la autosuficiencia. Inconscientemente estructura sus respuestas de manera que resultan fáciles de comprender, eso —me ha dicho—, lo he ido trabajando desde que soy profesor. Es un hombre entregado a su trabajo, a sus pasiones. Es concienzudo y algo irreverente. Una de esas personalidades frescas tan poco abundantes en los centros educativos; tan necesarias.

«Resúltame moi apaixonante o feito de que, cando imaxino algo na miña cabeza, eu poida chegar a transformar iso en algo material».

Óscar me da una visión de escultor apasionado y autodidacta, pero también de alumno exigente, primero de Técnicas de Volumen en la EASD Mestre Mateo de Santiago y más tarde de Bellas Artes en Sevilla; y de profesor esmerado. Digamos que a nivel investigativo resulta muy interesante, pues en un mismo individuo encuentro casi cada una de las facetas que resultan de interés para este bloque.

AV (Ana Vidal) / Como e cando dirías que se definiu a túa vocación como escultor?

OA (Óscar Aldonza) / Lembro ter interese polo barro e a plastilina desde sempre, e con 12 anos aproximadamente quixen aprender a tallar a madeira.

AV / Lembras experiencias, vivencias ou persoas próximas da túa infancia ou adolescencia que, na túa opinión, puidesen influír no encontro da túa vocación?

OA / Na casa do meu avó sempre había tacos enormes de plastilina que el empregaba para reparar a madeira, era o meu xoguete e premio favorito.

AV / Que influxo supuxo, na túa opinión, a educación artística (desde infantil) nesa vocación?

OA / Ningún, nunca tiven un mestre que considerase positivo o meu interese pola plástica; de feito, no instituto, cando nos viñeron orientar de cara a elección de carreira universitaria, Belas Artes nin aparecía como opción.

AV / Agora, como mestre, que carencias formativas atopas nos teus alumnos á súa chegada á escola de arte?

OA / Os alumnos que teño na Escola de Arte son alumnos moi diferentes. Abarcamos un rango tanto de idades coma formativo moi amplo. Con todo, si que noto que a nivel do meu campo, que é a escultura, a principal carencia é case sempre a mesma: a falta de visión espacial, de concibir a forma tridimensional e imaxinala realmente como é, como unha forma tridimensional que ademais está dentro de algo moito máis grande que é o espazo. Cústalles entender como é esa relación entre forma e espazo.

AV / Por que motivos cres que non se fai máis fincapé no ensino plástico tridimensional durante a educación secundaria?

OA / O ensino da plástica tridimensional e da escultura no ensino secundario é moi complexo. En primeiro lugar pola compoñente técnica, a infraestrutura necesaria —moitas veces— para desenvolver esta tarefa. E moitas veces, amparados nesa dificultade de medios

«Para min a escultura é algo que non podo evitar, a escultura para min e todo, ou case: un lugar a onde sempre volvo, o meu bálsamo, o meirande reto que afronto, o meu pasado, o meu futuro, unha inesgotable fonte de sabedoría; é liberdade e rebeldía...»

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

inicial, descártase porque se considera un rango menor do noso coñecemento; non se lle dá a súa importancia. Hai, por unha banda, un interese formativo que se encamiña cara a unha formación científico-tecnolóxica, máis práctica e menos humanista, e doutra banda, o aspecto formal da escultura: a vivencia que se ten nun taller é unha experiencia que che fai autónomo, que che axuda a entender moitas outras cousas, moitas outras disciplinas que son tanxenciais á escultura, pero necesarias. O saber faiche libre, e iso é un perigo.

AV / Cales son as ideas principais que tratas de transmitir aos teus alumnos?

OA/ Eu intento trasmitirlles dúas cousas: desde o principio teñen que entender que estas actividades son minoritarias, entón hai que levalas á práctica con paixón; se non te gusta, perdes o tempo.

A nivel formal e técnico gústame incidir moito no aspecto do traballo cos materiais; no aspecto da creación, que se saiba traballar coas mans como medio de expresión de todas esas cousas que temos na cabeza, a través da tridimensionalidade… E todo iso imos intentando desenvolvelo dentro das posibilidades que hai, que son poucas, e do tempo que temos, que é pouco tamén. Esa é a línea directriz que eu intento seguir na clase.

AV / Cres que a escultura vai a remolque das técnicas pictóricas? Por que?

OA / En que sentido? Social, técnico….? Supoño que a escultura, socialmente, ten menos visibilidade e consideración cá pintura, pero técnicamente é unha disciplina moito máis ampla e complexa cá pintura, tanto polos materiais e procedementos que se empregan coma polas disciplinas transversais coas que a escultura comparte moitos aspectos comúns, fundición, cerámica, baleirado etc…

AV / En relación ao ensino da escultura durante a ESO (dos 12 aos 16 anos), por que existe maior cantidade de propostas relacionadas co modelado e non con outras técnicas?

OA / Presentas un escenario optimista, creo que a presenza da escultura no ensino secundario é absolutamente anecdótico, como moito, no mellor dos casos, pode existir algunha práctica de modelado, doutro material xa é impensable. Por qué? Se cadra pola falta de formación do profesorado, quizais a elevada complexidade desta disciplina, talvez a falta de interese…

AV / Lembras algunha proposta práctica relacionada coa escultura que desenvolveses durante os teus anos de instituto (dos 12 aos 16 anos de idade)?

Eu sempre facía os escenarios das obras de teatro do colexio, no instituto non lembro ningunha.

AV / Por que propostas relacionadas coa creación volumétrica e a compresión das formas e os volumes —tan habituais na Educación Infantil— desaparecen durante a ESO?

OA / Desgraciadamente creo que no ensino infantil non son tan abundantes como pensas, en todo caso teñen que ver co manexo da plastilina e nada máis, material asociado erroneamente ao mundo dos nenos pequenos e, quizais por ese carácter, o interese pola plastilina desaparece nos adolescentes, e xa que logo se pecha o acceso a calquera tipo de relación co volume.



ESCULTURA DEDICADA A LOS VOLUNTARIOS DEL PRESTIGE, OSCAR ALDONZA, ▲

Foto: Wikimedia Commons

AV / Sendo a creación escultórica unha práctica innata (castelos de area, bonecos de neve...), e en contraposición a outras formas de comunicación artificiais, por que cres que se frea o desenvolvemento dunha linguaxe coma a escultórica en contraposición ás outras?

OA / Supoño que, grande parte destas disciplinas se asocia ao universo dos pequenos, a medida que imos medrando, como non atopamos profesorado capacitado para propoñer e guiar en propostas sobre a plástica tridimensional, o interese desaparece a medida que aumenta a complexidade que se podería abarcar.

AV / Volvendo a ti como mestre, a túa actividade docente afectou dalgún xeito á túa visión da escultura?

Absolutamente, coido que estar diariamente enfrontándome a propostas de índole moi diferente, tanto a nivel de análise coma de xuízo ou realización, necesariamente me vexo no caso de ter que valorar, obxectivamente, cuestións que de xeito persoal ás quizais non me tería imaxinado.

AV / En xeral, que reacción percibes no público que asiste ás túas exposicións? Entenden o que están a ver? Saben ver escultura? Rodean? Tocan?

OA / Creo que a maior parte do público que asiste a exposicións pretende atopar unha relación coa escultura e coas obras en xeral, a través do emotivo, do metafórico, en menor medida a través do formal; é un público receptivo en xeral, pero atopo pouquísimos especialistas, ou mesmo afeccionados expresamente á escultura. Por responder as túas dúbidas, desde o meu punto de vista, en xeral o público non sabe ver a escultura, non a rodean, non a tocan..., certo é que —na maior parte das ocasións— non é posible. Por outra banda..., ¿entenden o que están vendo?, ¿cres que iso é estritamente necesario?

AV / É escasísima a bibliografía sobre escultura sobre todo a relacionada cos seus procesos de ensino e aprendizaxe; a que se debe? Existen manuais e guías, mesmo dicionarios de arquitectura e pintura, por que non de escultura?

OA / Supoño que a escultura sempre foi unha disciplina minoritaria, e ademais moi gremial, até hai moi pouco só se podía aprender nos talleres, quizais por isto non se presentaba a necesidade dunha bibliografía específica.

AV / Algunha vez dubidaches entre a vocación pictórica e a escultórica?

OA / Nunca

AV / Estiveches algunha vez nun museo onde sentises que a pintura e a escultura se mostraban compenetradas, nun equilibrio impecable, lonxe de anularse ou polo menos estorbarse mutuamente?

OA / Non. Penso que a escultura é moito menos abundante e con necesidades expositivas moi diferentes…; tamén esperta menos interese, e non podemos esquecer que o museo —en tanto institución pública— está ao servizo das demandas sociais. De todos os xeitos, entendo o museo coma lugar que atesoura o patrimonio, máis ca coma un lugar no que se mostra ou expón a arte. Entrariamos no eterno debate se a arte morre no museo...

AV / É fácil ver á escultura coma complemento nunha mostra de pintura. Por que é moito máis infrecuente a situación contraria?

OA / Porque a escultura enche moito máis e mellor os espazos, cousa que pode presentarse necesaria nunha mostra de pintura pero nunha de escultura esta necesidade desaparece, tamén, se cadra os pintores estiveron e están histórica e socialmente mellor valorados ca os escultores, e por iso poida que non lles faga moita graza a idea de amosarse coma un axente secundario respecto da escultura.

AV /Tes un material favorito? Isto débese a que che atopas máis cómodo traballando cuns materiais ca con outros ou a que a túa propia preferencia formal te leva a empregar o material ou os materiais que mellor se axusten a ela?



OSCAR ALDONZA,
Foto: Wikimedia Commons

OA / Creo que son un escultor moi ecléctico, e traballo moitos materiais..., mais sen dúbida teño preferencia polos materiais plásticos, que me permiten traballar coa pegada e a urxencia: a arxila, a cera, a escaiola ou o cemento, por exemplo. Por outro lado adoito empregar os materiais nos que o lume forma parte do proceso creativo: ferro, bronce, cerámica, cera…, isto permíteme aportarlle ás miñas obras unha maior carga poétia ou simbólica. Curiosamente isto ofréceme un campo formal enorme no que moverme que se concreta a través da miña propia conciencia como creador, é a miña poética a que me vai levar a un determinado material, ou a unha determinada forma, non existe unha premisa anterior a este acto: imaxinar algo que quero crear.

AV / Lembras a primeira exposición de escultura que fuches ver?

OA / Creo que debeu ser Galicia no Tempo que, aínda que non era só de escultura, si que me lembro de pezas alí expostas que me impresionaron moito e que espertaron en min o interese pola arte, aínda que a miña lembranza máis sorprendente a este efecto foi a primeira vez que visitei o Museo do Prado e vin os cadros de Velázquez e Goya; creo que foi entón cando tomei conciencia de que todo aquilo me gustaba, e que eu quería facer cousas dese tipo.

AV / Alguén do ámbito docente te deu azos para que te dedicases á escultura?

OA / Non.

AV / Hai algunha obra sobre a estética e os principios da escultura (non a súa historia) que influíse na túa traxectoria, escrita tanto por escultores coma por teóricos da arte?

Moitas obras influíron na miña cultura sobre a escultura e sobre a arte en xeral, e supoño que inconscientemente tamén deixarían pouso na miña obra, pero esta sempre se baseou máis nas miñas vivencias e no meu mundo interior ca nunha ou outra teoría.

AV / Escribiches ou proxectaches escribir as túas propias reflexións sobre a escultura? Cres que mellorarían a comprensión da túa obra?

OA / Teño cousas escritas ao respecto, se melloran ou non a compresión sobre a miña obra non sabería dicircho... Por unha banda penso que si, supoño que axudarían a facer comprender algunha cousa determinada que eu quero contar, pero a min tamén me gusta traballar moito co plano comunicacional, non a través dunha mensaxe; nese caso o significado non é tan importante, o que quere dicir pasa a un segundo plano. Se a peza comunica, xa está… ¿Explícome?

AV / O monumento é escultura pública, pero a súa adaptación á arte de vangarda non é doada. Como encaixa a túa obra no mesmo?

OA / Entras nun tema moi complexo: monumento e escultura pública son dúas cousas moi diferentes. A min encántame a escultura pública porque, en certa medida, é a obra que máis «é de todos». Sucede que cando unha peza se volve icónica xa non é do concello, nin do autor sequera… pasa a ser de quen goza dela, de quen a admira, pero isto sucede moi poucas veces, e na maioría dos casos acabas realizando monumentos de dubidoso gusto, proxectados por persoas de escasa ou nula cultura artística…. En fin, algo moi distante da arte e, desde logo, dunha arte persoal, íntima, poética. En definitiva, gústame pero asumo que quizais e a manifestación artística que menos me define; outra cousa é o emprego da escultura como testemuña da relación entre as persoas e o territorio, esta idea paréceme moi potente e, sen dúbida, penso desenvolvela.

AV / Que é o máis importante que che ensinou a ti a escultura? E, ¿ensinar escultura?

OA / Para min a escultura é algo que non podo evitar. A escultura para min e todo, ou case: é un lugar ao que sempre volvo, o meu bálsamo, o meirande reto que afronto, o meu pasado, meu futuro, unha inesgotable fonte de sabedoría; é liberdade e rebeldía… En fin, non concibo a miña vida sen ela. Ensinar escultura ensinoume a min mesmo que existen infinitos modelos de escultura e de escultores/as, e infinitas visións destas, e, na súa medida, todas son interesantes... cando menos para min.

AV / Pregunta difícil. Se tiveses que ensinar escultura nunha tarde, que ensinarías, que material/es empregarías, que conceptos transmitirías?

OA / Gustaríame falar da relación que se establece entre a materia e a forma a través do sentimento; e empregaría algún material plástico, posiblemente a arxila.

«Ensinar escultura ensinoume a min mesmo que existen infinitos modelos de escultura e de escultores/as, e infinitas visións destas, e, na súa medida, todas son interesantes... cando menos para min».

«Eu son licenciado en Belas Artes na especialidade de Escultura, e a miña formación ten un peso decisivo na miña maneira de afrontar a docencia».

XABIER LORENZO ABALDE

PROFESOR DE EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL EN EL IES BRIÓN

A Xabier ya lo conocía, estuvo entusiasmándonos en una conferencia que vino a dar a las Facultad de Ciencias de la Educación a los alumnos del Máster de Profesorado, creo que allá por el año 2013. Xabier es de esas personas vocacionales que, cuando las conoces, no puedes más que lamentarte por no haberlas encontrado antes. Es un ejemplo de dedicación a su trabajo y de pasión por la enseñanza.

Es polifacético dentro de lo «monofacético» o «unifacético» que para él es la escultura. Trabaja con todas y cada una de las vertientes que circundan la práctica escultórica y la creación tridimensional. Integra magistralmente en sus clases conceptos a priori propios de otras materias para así conseguir una formación más completa, más interdisciplinar, en definitiva, más significativa.

Yo creo que sus días tienen más de 24 horas. Sabe de todo: redes sociales, programas gratuitos para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría y las matemáticas… Elabora con sus alumnos ambiciosos proyectos en el instituto como construir una cúpula geodésica gigante en el patio o pintar murales en las paredes a gran altura; hace moldes de cera…, de todo. Y además no se cohíbe en lo que se refiere a uso de herramientas y todo tipo de materiales. Digamos que Xabier no se limita a enseñar los conceptos que aparecen contemplados en el currículo, sino que, con entrega y dedicación, prepara al alumnado para comprender la vida real y saber manejarse en ella.

AV (Ana Vidal) / Que lugar crees que ocupa dentro do currículo de secundaria a educación plástica en xeral e, dentro desta, a vinculada ao tridimensional, e por que?

XL (Xabier Lorenzo) / Moitas veces o que implica traballar co volume dentro da aula, porque ninguén vai negar que traballar con escaiola, traballar con barro, cortar e pegar cartón, leva o seu tempo, que lixa… en definitiva, que serve de coartada ao profesorado para non enfrontarse a cuestións de maior calado.

Cando un traballa coas mans, un está a pensar coas mans, e iso é algo que a maior parte do profesorado non está preparado para xestionar. As tres dimensións, a manipulación, enfrontarse ao comportamento e ás características dos materiais fai que, máis aló das destrezas, o alumno explore vías, explore camiños que nunca sería quen de explorar diante da pantalla dunha computadora ou diante dun papel cun lapis na man.

«A plástica dota ao alumno de ferramentas elementais e comúns para o resto das disciplinas».

AV / Cales son os pros e contras da inclusión de actividades plásticas tridimensionais na aula?
XL / Eu creo, e creo moito, nun taller dinámico, no que cada un ten un obxectivo diferente e no que se dan relacións moitas veces máis próximas ás de mestre-aprendiz cás de profesor-alumno. Pero se imos máis ao fondo, eu creo que o porqué da miña maneira de relacionarme co alumnado está nas miñas experiencias de infancia e adolescencia. Eu crieime nunha contorna na que era posible andar correndo polas rochas pescando, andar subíndose ás árbores e facendo cabanas, e facendo esas cousas aprendín máis do que aprendín en calquera outro momento.

Eu creo que a intensidade da experiencia provoca aprendizaxe, e eu expoño unha relación cós meus alumnos na que haxa unha profundidade e unha fortaleza da experiencia. Eu creo que isto é básico. Un alumno que sente de verdade o que está a facer, que se compromete co seu traballo, que ten vontade de chegar ás últimas consecuencias no traballo que está a realizar, é un alumno que está a aprender, e, o máis importante, aínda que soe a tópico, é un alumno que está aprendendo a aprender: porque para aprender, o principal é querer aprender.

AV / En que consiste ou como resumirías os teus métodos de ensino? Sobre que os fundamentas ou cara a onde van orientados?

XL / Eu creo que aprendo a ensinar co meu alumnado, ensaio cousas, probo, fago bosquexos… e logo preocúpome de sistematizalo, de documentalo e de estudar o tema para ser quen de volver a melloralo. Moitas veces cremos que avaliar é poñer notas, pero o que se avalía é o proceso, o que o alumno é capaz de aprender e o que o profesor é capaz de ensinar.

AV / Que resposta recibes do alumnado?

XL / Cando un alumno desenvolve algún tipo de traballo, algún tipo de proceso, esa é a mellor resposta, porque ao final traballar é estar en proceso continuamente con algo en volume xa sexa plastilina ou escaiola, ou non necesariamente algo tan plástico senón simplemente un cordel ou un anaco de cartón. En calquera deses casos, o que está a facer é pensar coas mans, o proceso de pensamento tense que soportar en algo, o proceso de pensamento abstracto necesita dunha fisicidade.

Moitas veces desde outras disciplinas como poden ser a física, as matemáticas, a tecnoloxía, mesmo a lingua, preténdese que o alumnado chegue, sentado, sen nada, como máximo un caderno e un bolígrafo, a ser capaz de razoar cuestións realmente máis complexas do que son capaces. Eu digo sinceramente, e recoñézoo, que moitas veces o profesorado non é sincero nas súas formulacións, e non é sincero porque sabe que os alumnos non van ser quenes de entender aquilo que o profesorado pretende que entenda.



TRABAJO EN EL AULA. XABIER L. ABALDE ▲

Foto: www.vhplab.net

Cando un alumno é capaz de desenvolver un traballo ao mesmo tempo en informática, en plástica, en tecnoloxía, non é só por unha cuestión temporal, pois, efectivamente lle dedica máis horas, senón por unha cuestión de multiplicidade nos puntos de vista, de amplitude no seu enfoque: entón o alumno é capaz de entendelo.

Eu creo que hai outras materias que dotan dunhas ferramentas, digamos prácticas, moito mellor ao alumno do que o fai a plástica, pero a plástica dota ao alumno de ferramentas elementais e comúns para o resto das disciplinas.

Moitas veces fálase do esencial que é a Educación Plástica e Visual nun contexto visual, en todo o multimedia, pero eu creo que iso non supón a principal importancia da plástica, iso é algo excesivamente evidente, bruto, que todo o mundo entende e que eu non vou negar, pero non me parece o importante.

Otras voces

«Potenciar el conocimiento de lo volumétrico no debería ceñirse a la comprensión de la forma cerrada ("bulto redondo") sino explorar la interpretación de espacios habitacionales, promoviendo la comprensión de las "intervenciones" y las "instalaciones" como extensiones propias de la escultura».

JUAN FERNANDO DE LAIGLESIA. CATEDRÁTICO EMÉRITO DE ESCULTURA. UNIVERSIDAD DE VIGO.

«El arte conceptual ha cambiado la materialización de la producción artística y, por tanto, los objetos que se crean son, en la mayor parte de los casos, poemas visuales. Chema Madoz construye los objetos que fotografía, hay pintores que trabajan con el espacio en el que muestran sus obras y esculturas realizadas con restos de pintura (Teo Soriano, Guillermo Mora…) solo por poner algunos ejemplos. Es todo híbrido, el caso de Daniel Verbis es un ejemplo perfecto: usa materiales propios de la escultura para realizar obras pictóricas: plastilina, lanas, botones, PVC, madera…

No hay límites, ni siquiera para esta respuesta. Es motivo de una tesis, en efecto».

ASUNTA RODRÍGUEZ. DIRECTORA DE LA GALERÍA TRINTA.

«No creo que las instalaciones y la escultura virtual desbanquen al tradicional concepto de escultura. Al menos hasta dentro de muchos años. Este sería el mismo debate que el del libro digital e impreso, que no sólo no ha desaparecido, sino que ha adquirido un nuevo auge con el surgimiento de nuevas pequeñas editoriales con ediciones muy cuidadas y una línea muy definida. Digamos que técnicas tradicionales y digitales pueden convivir perfectamente e incluso combinarse entre ellas aprovechando las nuevas posibilidades que estas últimas aportan».

«La escultura cumple también en ocasiones una función que no suele quedarse sólo en lo ornamental sino que se proyecta como símbolo conmemorativo u homenaje a un personaje o hecho concreto, y aunque esta función monumental era más habitual hasta el S.XIX, me parece un dato relevante ya que, de forma más o menos consciente, es percibida a un nivel social de un modo mucho más masivo en el espacio público».

CHUS VILLAR. DIRECTORA DE LA GALERÍA NORDÉS.

Epílogo

De la lectura de estas entrevistas podemos entresacar datos muy interesantes que, probablemente, puedan suponer un punto de partida para repensar cómo está planteada la escultura, el volumen, la forma y lo tridimensional en el actual sistema educativo.

En este sentido, uno de los elementos comunes en la mayoría de los entrevistados es que la mayor parte de las vocaciones, o el descubrimiento mismo de la vocación se produce en contextos no escolares y generalmente rurales. La figura del abuelo aparece repetida en varias ocasiones como primer punto de contacto con la escultura.

Tanto los contextos familiares a los que se hace referencia en las entrevistas, especialmente los vinculados con la figura del abuelo o abuelos, así como la idea del juego al aire libre, en espacios rurales y, además, casi nunca académicos parecen trasladarlos a unas condiciones de aprendizaje muy vinculadas a las ideas de descubrir, experimentar, actuar, hacer en libertad, sin los límites establecidos por la obligatoriedad.

Otra de las conexiones entre los entrevistados radica en el modo en el que enseñamos. La forma en la que aprendemos condiciona nuestra conexión con el mundo del mismo modo que la forma en la que enseñamos condiciona la conexión de nuestros alumnos con el mundo. Partiendo de las propias experiencias, no parece difícil concluir que la función del artista, pero probablemente más la del artista-docente, debe favorecer la posibilidad de experimentar con los límites propios de cada uno, ofreciendo las máximas oportunidades para que los alumnos se desarrollen hasta donde quieran y/o donde puedan. Para ello es importante elaborar estrategias que favorezcan el aprendizaje y no tanto la enseñanza. En este sentido, la actitud es fundamental. Tal y como indica Fermín Blanco, aprender de los alumnos también es abrir puertas que nos permiten transmitir aquello que pretendemos con mayor garantía de éxito. Elaborar materiales que aporten ideas al campo de la educación, que resulten útiles para confeccionar estrategias pedagógicas que permitan optimizar las herramientas que ya estamos utilizando y que, probablemente, necesiten ser actualizadas y completadas.

Esto es algo en lo que parecen estar todos de acuerdo y, sin embargo, aunque coinciden en que es necesario ampliar las referencias bibliográficas a nuevas disciplinas artísticas que actualmente no se contemplan en los currículos educativos —como el caso que nos ocupa de la escultura—, ninguno de ellos ha publicado nada sobre los procesos creativos o sobre su aplicación en las aulas, aunque sí tienen en mente hacerlo en algún momento. La mayoría de los escultores con los que he tenido contacto elaboran cuadernos de notas como parte de su proceso creativo, aunque generalmente los toman como un elemento más sin atribuirles la importancia que —sin duda— tienen.

Cita Leiro a Picasso, y fue precisamente él quien por primera vez, y probablemente sin ninguna intención (como en los casos a los que me refiero en esta investigación), dio a sus cuadernos de notas el carácter de obra, de soporte para mostrar, pero también para entender el arte, una suerte de tratado. Probablemente dar el salto a la publicación no sea tanto un problema de «tiempo para sentarse a escribir» sino de pudor. Se revelaría lo que se esconde tras la obra, los procesos de construcción, los descartes, las aportaciones, los materiales…, pero también los fantasmas y los miedos. Estaríamos ante algo mucho más profundo que un tratado de escultura, estaríamos ante un cuaderno de bitácora, un diario de abordo que, de ser publicado sin pasar por el tamiz de la razón, dejaría al descubierto las claves que individualizan las obras, la forma de abordar los procesos de la elaboración, el estilo, las técnicas, los «egos». Entrarían en juego nuevos actores de la crítica. La intimidad perdida.

Tal vez, tras esa decisión se oculte también la certeza de que es muy difícil, en el actual sistema educativo, defender la inclusión de una asignatura práctica que tenga en cuenta la experimentación y el trabajo con volúmenes, con materiales que permitan acceder a una nueva dimensión, con nuevas formas de pensamiento y nuevos lenguajes. Tal vez, tras esa falta de producción bibliográfica se esconda el desánimo al que todos hacen referencia cuando se les pregunta si encontraron algún apoyo o aliciente para dedicarse a la escultura durante su etapa de formación (¿Alguien del ámbito docente, durante tu período de formación, te animó a dedicarte a la escultura?). En la actualidad, artísticamente, la escultura sigue yendo a remolque de otras formas de arte como pueden ser la pintura o la arquitectura.

Parece generalizada la idea de que la práctica escultórica se limita a ser entendida como «trabajos manuales» en los centros de enseñanza, y, socialmente, se reduce a ser contemplada como una forma más de «sorprender» para pasar inmediatamente desapercibida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

B2. Un repaso fundamental: la esencia de la escultura

Hacia una estética de la escultura: claves conceptuales, formales, técnicas y expositivas.

Este apartado constituye un repaso fundamental por dos motivos; en primer lugar porque en él se expondrán los fundamentos del arte de la escultura y además porque es necesario para un buen entendimiento de un trabajo de estas características.

Lejos de pretensiones tratadísticas, mi intención en relación a este bloque es, por un lado, la de acercar la escultura a los más profanos para quizá animarlos a querer entenderla y disfrutarla y por otro lado, invitar al lector a utilizarlo como mecanismo de autoevaluación de sus conocimientos sobre el tema y de reflexión sobre su particular historia formativa a este respecto. Así, sin apenas darse cuenta, estará participando activamente de este estudio.

Además, un trabajo que reivindica la importancia de la enseñanza de la escultura, por muchos motivos, no estaría completo sin una pequeña guía sobre cuáles son sus principios y conceptos fundamentales ya que, dicha pretensión, se basará fundamentalmente en éstos.

Para poder elaborarlo he rescatado conceptos, definiciones, explicaciones y clasificaciones de varios libros; las que a mi me parecieron más claras y evidentes, y les he dado forma.

¿Qué es la escultura?

La escultura es el arte de la forma tridimensional. La escultura es la más antigua de las Artes, sus primeras manifestaciones aparecen hace unos treinta mil años con las Venus paleolíticas. Contrariamente al pintor, que trabajaba sobre una superficie plana, el escultor utiliza tres dimensiones, desarrollando su obra en el espacio.

Toda forma que ha de ser reproducida, debería serlo en sus dimensiones reales, en su volumen completo.

¿Y qué es este volumen? Es el espacio ocupado por un objeto en la atmósfera. Modelar este volumen en profundidad es modelar en bulto redondo, mientras que modelar sobre las superficie es bajorrelieve.

Aplico la ciencia del modelado a la ejecución de las figuras. En lugar de reproducir las diferentes partes del cuerpo como superficies más o menos planas, las represento como proyecciones de volúmenes interiores. Me obligo a expresar en cada protuberancia del torso o de los miembros la eflorescencia de un músculo o de un hueso, que están firmes bajo la piel. De esta manera, las verdad de mis figuras, parece romper de dentro a fuera, como la vida misma.

Auguste Rodin
(citado en Borrás, 1996, p. 139)

Su origen se haya unido a la magia, como necesidad de hacer visible lo invisible, lo que no está o lo que se ha ido. Nace unida al misterio de la muerte. La imagen-símbolo, la inmortalidad de lo perecedero. El hombre necesita crear escultura como recurso para establecer y desarrollar su propio sentido de la existencia real, que toma de la propia tridimensionalidad del cuerpo humano.

«La escultura es un objeto sólido que está situado en el espacio, que ocupa o desplaza una cantidad de espacio».

(Borrás, 1996, p. 148)

Fundamentos de la escultura

La clave de la escultura es la forma, el volumen externo, el que crea un objeto tridimensional en el espacio, mientras que la pintura proporciona una ilusión espacial. Si bien puede contener espacio interno éste es siempre consecuencia del volumen, y no al revés, como sucede en la arquitectura.

«La escultura comparte, pues, con la arquitectura la cualidad espacial; podría decirse que la arquitectura es el arte del espacio interior habitable, y la escultura el arte del espacio táctil, mientras que la pintura es el arte del espacio visual o ilusorio».

(Borrás, 1996, p. 148)

La inmovilidad de la escultura no niega su movimiento, sino que lo implica. Su movimiento en potencia, sugerido por el ritmo, los ropajes, los cabellos, los ademanes, etc.; es expresado por el propio espectador al moverse en torno a ella. Una estatua se mueve por medio de quien la mira desde distintos ángulos, buscando con el contraste de puntos de vista una percepción total de la obra.

Es por esto que la percepción de una escultura es muy distinta a la de un cuadro, pues el espectador, en vez de disfrutar sentado ante ella, se aleja, se acerca, gira alrededor y si puede llega incluso a palpar el material, en un proceso activo que suscita una respuesta de todo su cuerpo.

Así, la escultura, es también el arte de acariciar, de palpar, de tocar; pues el tacto es el único modo en que podemos tener una relación directa de la forma tridimensional del objeto. Así, si la escultura tiene alguna particularidad específica, ésta es la de su preferencia por las sensaciones táctiles frente a la sensibilidad pictórica que es visual.

Por tanto, nunca debe juzgarse una escultura desde la inmovilidad —lo que tiende a percibirla como una forma plana—, y, mucho menos, exclusivamente por su imagen.



PROMETEO Y ATENEA CREAN AL PRIMER HOMBRE, DESCONOCIDO, HACIA EL 185 A.C.

Foto: Wikimedia Commons

Otra sensación que se obtiene en la escultura es la de masa y su correspondiente efecto de peso. Ese peso puede ser el que tengan realmente los materiales o la sensación de peso que nos transmite la escultura.

Tipologías escultóricas

Se distinguen, en general, dos tipos de esculturas: las de bulto redondo o exentas, denominadas estatuas, y los relieves. Las primeras, al ser tridimensionales, pueden ser rodeadas y observadas desde todos los puntos de vista. En el relieve, la escultura está adherida a una superficie de la que no se separa, están concebidas para ser vistas de frente, ofreciendo un cierto carácter pictórico.

«Cada material tiene su propia poética. Por ejemplo la escultura que tengo en Vigo, El Sireno, es en acero inoxidable, que, si te das cuenta, son los brillos de las escamas».

(Entrevista con Francisco Leiro. Escultor)

Materiales

La relación de la escultura con sus materiales es muy íntima e intensa. El escultor siempre debe apreciar y explotar sus características: textura, maleabilidad, dureza, opacidad, color, peso, temperatura (psicológica), etc., pues las sensaciones que produce la percepción de una escultura dependen en gran medida del material en que está hecha.

Forma y material son indisolubles en escultura. La elección del material es definitoria de la forma escultórica pues condicionará substancialmente no sólo la forma de trabajar, sino que además puede ser un límite a las formas deseadas. Para cada forma habrá un material ideal, pues cada material posee unas propiedades de color, de textura y de sensación. En su interacción con la forma estas propiedades realzarán la pieza o, por el contrario, la marchitarán. Así el material debe dar respuesta no sólo a unos condicionantes técnicos sino también, a unas intenciones comunicativas particulares. La elección del material ha de estar en relación directa con la forma y la emoción con se persigue. Además, cada escultor, e incluso cada época, tiene sus materiales favoritos.

El material tiene también una dimensión temporal. Evoluciona y cambia con el tiempo; así el bronce se cubre de cardenillo, el hierro de óxido, el granito a la intemperie de musgos y líquenes.

La arcilla es uno de los materiales escultóricos más comunes, de hecho, el primero utilizado por el hombre. Fina y blanda; ocre, rojiza, gris o parda, se modela en húmedo y luego se cuece para darle

SIRENO. FRANCISCO LEIRO, 1991. VIGO
Foto: Wikimedia Commons





ADAM, ANISH KAPOOR, 1988
Foto: Wikimedia Commons ▲

TELÉFONO, JOAN MORA, 2001
Foto: Wikimedia Commons ▶

RADIO, JOAN MORA, 1994
Foto: Wikimedia Commons ▶

solidez. Su enorme plasticidad permite un empleo muy cómodo y rápido. Como material definitivo resulta muy poco corriente pero, es muy empleada para la realización de bocetos o de moldes como paso previo a otra técnica como la talla en piedra o el vaciado.

La madera ha sido uno de los materiales más utilizados por el hombre desde la antigüedad. Las peculiaridades derivadas de la naturaleza de este material van a incidir inevitablemente en el proceso de trabajo pues, la madera cortada, por increíble que parezca, tiende a continuar el movimiento que tenia en el árbol. Lo ideal para el escultor es realizar la pieza partiendo de un bloque entero y único de madera pero, no siempre es posible y a veces es necesario emplear tablones encolados o piezas encajadas. Para su correcta manipulación es necesario el conocimiento específico de la especie de origen así como la naturaleza de la veta o el comportamiento concreto de cada herramienta. Es frecuente encontrarla policromada, total o parcialmente, como recurso para potenciar la expresividad de la obra.

Se ha utilizado con muy diferentes significaciones, desde formas arcaicas policromadas a personajes cotidianos. Actualmente se viene utilizando como muestra de la coexistencia que debe existir entre el hombre y el medio ambiente.

La piedra es el material escultórico por excelencia. Ha sido símbolo de lo perdurable y lo eterno. A lo largo de la historia siempre ha impresionado por su dureza y durabilidad, lo que la convierte en un referente del poder divino. Además, resiste bien a la intemperie. Existen grandes diferencias en su trabajo, pues no es lo mismo trabajar una piedra blanda como el alabastro que una dura como el mármol o extremadamente dura como el granito. Si es demasiado blanda tal vez no se pueda definir la forma por el desmoronamiento de

la misma, y si es demasiado dura, requiere mucho trabajo para lograr definir incluso formas sencillas.

Por su origen pueden ser: ígneas (granito, basalto…), sedimentarias (arenisca, caliza, alabastro…) o metamórficas (mármol, pizarra…).

Su elección puede obedecer a exigencias del cliente, a propiedades de la piedra o preferencias técnicas, económicas o del gusto del escultor.

La piedra permite trabajar tanto desde el lenguaje de la representación como desde el de la abstracción.



Todas las culturas, incluso las más antiguas han conocido y usado el metal. El más utilizado ha sido siempre el bronce, aleación de cobre y estaño, por su facilidad para ser fundido y la fidelidad de sus reproducciones. Con los años se vuelve verdoso, aunque también se le puede aplicar una pátina, dorar o bruñir.

Otros metales empleados son el hierro, el acero, el cobre y el aluminio. También el oro y la plata pero se limitan a pequeñas obras de orfebrería.

El yeso es un material fino y frágil, se puede utilizar líquido, antes de fraguar, para rellenar moldes o, una vez seco, se puede tallar y pintar. Reforzado con cola o polvo de mármol se convierte en estuco y adquiere más consistencia.



El cemento es un producto de origen industrial, se puede emplear al natural o revestido, es fácil de trabajar vertiéndolo en moldes, es sólido y muy resistente. También permite el empleo de armaduras, convirtiéndose en una especie de piedra con posibilidades constructivas ilimitadas.

El marfil, duro, escaso y muy preciado, amarillea con el tiempo. La mayoría de las obras son de pequeño formato. La talla en marfil se denomina eboraria.

El azabache es de características similares a las del marfil, pero negro y brillante.

La cera se modela fácilmente en caliente y seca con rapidez. También se puede utilizar fundida para rellenar moldes o en frio para tallar. Su uso más común es el boceto aunque algunos escultores como Medardo Rosso la han utilizado como material favorito. Es muy económica.

La plastilina es una pasta sintética a base de glicerina. Se puede utilizar indefinidamente pues no se endurece en contacto con el aire. Existe en multitud de colores. Es el material ideal para que el niño se inicie en el modelado.

El papel maché es una pasta húmeda mezcla de papel y cola que endurece al secarse. Puede pintarse. Es también muy adecuada para uso infantil.

El plástico es un producto artificial. Presentan gran adaptabilidad, facilidad para el mecanizado, multitud de posibilidades tanto estructurales como estéticas, acabados, colores, texturas, transparencias, etc.

El vidrio se puede emplear macizo, en láminas o como fibra de vidrio. Ofrece nuevas posibilidades a la concepción escultórica del volumen y a su relación con la luz.

Técnicas

Cada técnica, como ocurre con los materiales, tiene su propia personalidad, sus propios principios formales y unos procesos de ejecución determinados.

El proceso sustractivo o talla se realizada cuando la escultura surge al ir quitando materia para configurar los volúmenes y formas. Se realiza con materiales de cierta dureza y resistencia que condicionan el procedimiento de tallado. Esta técnica apenas admite cambios o improvisaciones, pues cada fragmento extraído lo esta de forma irrevocable.

Se labra mediante diversas herramientas a golpe de maceta (especie de martillo): bujarda (martillo con pequeños picos), escoplo o cincel (barras de punta en bisel), gradina (cincel dentado), puntero (especie de punzón), lima, taladro, pulidora, etc.

El proceso empieza por el desbastado del bloque y acaba con su pulimiento.

La madera se talla con sierras, escoplos o formones (piezas metálicas planas en bisel), gubias (cuchillas de sección curva), limas, cuchillas y lijas; a golpe de mazo.

La talla suele guardar el recuerdo del bloque y ser más compacta, centrípeta y homogénea que otras técnicas. Muchas tallas primitivas en madera evocan al tronco cilíndrico del que surgieron.

Un valor característico de la talla es el uso expresivo del *non finito,* dejando parte del bloque tal cual o apenas debastado en contraste con el resto. Algunas de estas «tallas a medias» tienen extraordinario interés pues es el espectador quien termina de completar con su imaginación el proceso del artista.

El modelado es la técnica opuesta a la talla, consiste en la suma de materiales blandos y permite cambios e improvisaciones sin límite. Rápido y fácil a pequeña escala, la inconsistencia del material exige en tamaños grandes una estructura interna. Se trabaja con palillos de modelar, espátulas, palustres (triángulo de alambre con mango que arranca tiras de material) o con los propios dedos.

El material más común es la arcilla, pero también se usan cera, plastilina, papel maché o yeso.

El modelado sirve muchas veces como procedimiento auxiliar o fase preparatoria para la talla.

El proceso de fundición o vaciado no es propiamente una técnica escultórica, sino una técnica de producción. La figura se consigue inyectando en un molde el material líquido fundido al fuego o licuado con agua que, al solidificarse da lugar a la escultura. Este proceso se utiliza con todo tipo de metales, yeso, cemento, plástico u otras materias licuables. Se emplea también para hacer reproducciones.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El proceso mixto o construcción consiste en conformar la escultura mediante el ensamblaje o la unión de piezas de igual o distinto material. Se utilizan plásticos, hierros o materiales de deshecho. El *assemblagen* es el equivalente tridimensional del *collage.*

El plegado del material mantiene su integridad, no sufre adiciones ni restas, pero sí cortes y dobleces en distintas direcciones, con lo que pasa de una superficie bidimensional a un volumen pleno.

El volumen escultórico

La escultura evoca una respuesta corporal inmediata al expresar nociones de peso, equilibrio y tensión en nuestra anatomía.

El volumen escultórico se articula mediante diversos factores. El equilibrio donde destaca el *contrapposto* típico de la escultura griega, consiste en un equilibrio dinámico expresado con la postura de los miembros para evitar un equilibrio inerte y pasivo; si una pierna soporta, la otra descansa; un brazo se tensa y el otro se relaja; torso y caderas giran en direcciones distintas, et. El peso también resulta esencial, al igual que la proporción, que relaciona las partes entre sí y éstas con el todo. Así, en una escultura clásica el canon establece una pauta con las proporciones ideales de las distintas partes del cuerpo, siendo la altura un múltiplo exacto de la cabeza. Sin embargo las proporciones pueden alterarse de acuerdo al punto de vista. Por otra parte, las proporciones de la escultura clásica son inoperantes en la primitiva, la abstracta, la expresionista, etc.

Tanto para la composición de una escultura como para su observación resulta importante, además, la visión sucesiva de los distintos perfiles. Sin embargo, hay esculturas, sobre todo en la antigüedad (arte egipcio por ejemplo), concebidas para un único punto de vista, según la llamada ley de la frontalidad.

La escultura figurativa llega a su plenitud con el desnudo. Así, la escultura es un índice de la relación de cada época con el cuerpo humano y con el desnudo como perfección anatómica, que solo surge en culturas que le rinden culto a aquél. En Extremo Oriente, donde no es así, la escultura tiende a lo decorativo. Gracias, sin embargo, ofrece el mejor ejemplo de desnudo natural. En otras sociedades el desnudo decayó a fórmulas frías y estereotipadas, caso de la escultura neoclásica, cuando la abundante exposición pública de estatuas desnudas coexistía paradójicamente con severas leyes sobre decencia que restringían al máximo la pase de los modelos desnudos. La renovación del desnudo en el s. XIX partió del uso original de fragmentos, cortados con una audacia que anuncia la abstracción, por escultores como Rodin.

Por su parte, la escultura abstracta explota el simbolismo de las formas geométricas básicas.



Los arcos de la colina, Henry Moore, 1973. VIENA
Foto: Wikimedia Commons ▲

La escala

Una escultura crea su propia escala mediante su relación con el espacio, pudiendo ser mayor o menor que la escala humana pero sin perderla de vista. Si es mucho mayor resultará imponente e incluso abrumadora. Así encontramos esculturas colosales o por el contrario estatuillas. Pero la escala y la impresión de tamaño no siempre coinciden, de modo que una estatuilla puede dar sensación de monumentalidad por su mera organización formal y viceversa.

El movimiento

Existen dos concepciones a este respecto, por un lado está la idea de movimiento virtual, que consiste en crear la sensación e ilusión de movimiento y, por otro, el movimiento real y con él, la escultura cinética.

El reposo es aliado de lo sobrenatural, es una manera de imponer la idea de superioridad; dioses y faraones egipcios, las estatuas griegas de Palas, el crucifijo románico, efigies herméticas, rígidas, distantes, cuya quietud sobrecoge al espectador. La ausencia de movimiento es un factor artístico al servicio de un contenido y no implica incapacidad expresiva para la producción de movimiento. Reverencia, veneración y jerarquía son inseparables de esta quietud escultórica.

Pero el movimiento se abre paso en la escultura de muchas maneras y por diversos motivos. Desde el punto de vista religioso, el movimiento se hace necesario para evocar la fuerza del universo, la energía vital, el principio de la destrucción, la ley del cambio. Si el dios unas veces se manifiesta sereno, otras agita sus brazos en ademán de castigo. El movimiento se justifica por el contenido. Esto mismo puede aplicarse al rey, que domina con firmeza su imperio y castiga sin piedad.

Para lograr movimiento se emplean diferentes técnicas:

La multiplicación de líneas. El arte puede reflejar la descomposición del movimiento real en cuanto suma de actitudes fijas con arreglo a un impulso que las proyecta paralelamente (representaciones ecuestres egipcias para que patas y cabezas produzcan la impresión de un raudo galope).

El ritmo ondulado. La superficie rizada, los pliegues en las ropas y en el cabello sugieren un movimiento que por lo general es puramente estilístico. Si el reposo exige formas rectas y verticales, el movimiento utiliza lo ondulado.

El *Contrapposto*. En la estatuaria griega la representación del movimiento empieza con la ruptura de la ley de frontalidad, que era el firme aliado del sosiego. El movimiento de la figura rompe la verticalidad. La descomposición de fuerzas es un hecho verificable en el desplazamiento humano: cuando una parte se mueve, la otra

sostiene; no se puede mover todo a la vez. Una pierna avanza, la otra sostiene el cuerpo, y los brazos hacen lo propio mientras la cabeza mira hacia un lado y se inclina. Resulta admirable la armonía de estos movimientos que los griegos explotaron estéticamente con tanto acierto.

Posición inestable. Hallazgo de los manieristas del siglo XVI. Los pies adheridos al suelo contribuyen a la impresión de quietismo. Levantar la planta de uno de ellos para indicar movimiento fue un recurso muy usado en el arte clásico, pero los manieristas fueron más lejos: representaron al hombre apoyado en un solo pie, con ritmo de danza. El *contrapposto* apelaba a un equilibrio natural mientras que la actitud manierista necesita de la acrobacia. Este apoyo en un punto obliga a un movimiento que habitualmente es de giro.

El movimiento de caída. También manierista, la figura está adherida a un soporte, pero los pies no descansan así, la sensación de que se escurre es muy marcada.

El movimiento en potencia. El estado de reposo no debe confundirse con el de tensión, ya que en reposo la figura está relajada pero puede estar quieta y a la vez tensa. La energía se acumula con evidencia y el espectador tiene la impresión de que el movimiento está a punto de desencadenarse.

> «La escultura es un arte de la palpación, un arte que satisface por contacto con los objetos y su manipulación».
>
> (Herbert Read, 1994, p. 74)

El instante. El movimiento en acto, aunque acelerado. El episodio fugaz. Se trata de representar episodios dramáticos que exigen una concentración de dolor y esfuerzo, necesariamente transitorios.

El movimiento real. Los «móviles» de Calder son esculturas que se mueven realmente, a impulsos del agua o el aire, a causa de su inestabilidad.

El espacio

El espacio es el medio donde se realizan todas nuestras actividades. La comprensión del concepto de espacio nos llega cuando, observándolo, lo encerramos en unos límites creados por nosotros mismos y que nos facilitan su comprensión.

El espacio percibido de manera natural está subjetivamente centrado y el individuo colocado en su centro del que es referencia. Así, Gilbert Durand vio que el cambio en el ser humano del bipedismo a su posición erguida supuso también un cambio en su perspectiva visual, haciendo que su línea de horizonte se elevara. Esto implica que cada una de las especies, incluida la humana, puede desarrollar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

un diferente modo de concebir el entorno debido a la perspectiva visual a la que está habituado.

El tipo de territorio donde se habita influye también en nuestra capacidad de apreciación, así, una persona que viva en una zona desierta o en el mar, es decir, con una línea de horizonte muy lejana, tendrá una muy distinta concepción del espacio, de aquella que habite en un espacio urbano.

La escultura, como ya se ha mencionado, consiste en la representación de un objeto por medio de tres dimensiones y, por tanto, el objeto representado ocupa un espacio tridimensional. Mientras que un cuadro crea el espacio en su interior y es, en consecuencia, ilusorio, la escultura forma parte de ese espacio y de este modo, debe estar integrada en el entorno. Necesita un espacio mínimo para su correcta contemplación, de no ser así podría dar sensación de asfixia.

«Unimos treinta radios y lo llamamos rueda;

Pero es en el espacio vacío donde reside la
utilidad de la rueda.

Moldeamos arcilla para hacer un jarro;

Pero es en el espacio vacío
donde reside la utilidad del jarro.

Abrimos puertas y ventanas cuando construimos una casa;

Son esos espacios vacíos
los que dan utilidad a la casa.

Por lo tanto, igual que nos aprovechamos de lo que es,

deberíamos reconocer la utilidad de lo que no es».

Lao-Tse

(citado en Masó, 2004, p. 48)

El volumen escultórico entra en relación con el espacio circundante, tradicionalmente esta relación era similar a la de figura fondo de la pintura, esto es, el volumen era lo que destacaba. Hoy el espacio se interrelaciona dialécticamente con la masa dando lugar a volúmenes híbridos, interesantes juegos en los que tanta importancia tienen las masas como los huecos entre ellas.

La textura

La escultura se percibe no solo por la vista sino también a través del tacto, de este modo, la textura se convierte en una cualidad intrínseca y definitoria de ésta.

La textura de los materiales se puede manipular al gusto, manteniendo los surcos de la herramienta de trabajo, puliéndola o creando otras. Los contrastes de texturas son muy expresivos. Cada herramienta escultórica deja su propia textura particular.

La luz

La luz crea de alguna manera las cosas, las formas. Un mismo objeto es diferente con diferente luz.

[...]

La luz nos muestra. Decantemos la cualidad que pertenece a la materia. Abstraigamos la luz, por un momento, en su capacidad de resbalar, de saltar, de detenerse. Su actitud nos canta la actitud de aquello en que se posa. Hacer una escultura es ofrecer un recorrido a la luz.

(Masó, 2004, p. 47)

Para poder percibir las múltiples formas que existen a nuestro alrededor es preciso que exista una fuente de luz, la cual puede ser natural o artificial. Los rayos de luz describen en los cuerpos opacos sobre los que inciden distintos grados de iluminación, según la situación de sus partes con relación a la dirección de tales rayos.

Las zonas en las que la luz incide directamente se denominan «zonas de brillo». En estas zonas la luminosidad es muy intensa (plena) lo que

Comportamiento de la luz artificial sobre las formas

Foto: Wikimedia Commons



puede dificultar la percepción de las formas y las superficies.

Las zonas que reciben la luz indirectamente cuentan con una iluminación más suave que facilita la apreciación del volumen de los cuerpos. Estas áreas se denominan «zonas de penumbra».

Las zonas del objeto que se oponen al foco lumínico, denominadas «zonas de sombra propia», no reciben, en principio, ninguna iluminación, correspondiéndoles la mayor oscuridad y dificultando, por tanto, la percepción del volumen.

Existen también las denominadas «zonas de sombra arrojada o proyectada», que consisten en el oscurecimiento producido en las superficies próximas al cuerpo, generalmente sobre las que se apoya, por interposición de éste entre el foco y dichas superficies.

La tridimensionalidad propia de la escultura hace que su iluminación sea, frente a la de un cuadro, un factor activo, pues potencia la articulación de las formas y el carácter de las superficies, acentúa por tanto la labor del escultor. La iluminación es determinante en su percepción. Es habitual que en los estudios la iluminación sea cenital, difusa procedente del techo, para evitar así interferencias durante su ejecución.

En general, como mejor se aprecia una escultura es con luz natural, pero es frecuente el empleo de focos para conseguir contrastes dramáticos o efectistas. Además, si la superficie empleada es brillante —metal liso, piedra pulida, madera barnizada— devuelve parte de la luz y refleja su entorno, abriendo el volumen al exterior.

El color

La tan extendida concepción del blanco como color escultórico por excelencia, que resulta estéticamente injusta e históricamente falsa, culmina en el neoclasicismo.

El color no es algo esencial en la escultura aunque en muchas ocasiones ésta sea policromada. El color estará siempre subordinado a la forma ya que se trata de un componente visual y no táctil.

Una vez finalizada una pieza, sea cual sea el proceso utilizado, el material utilizado puede quedar visto o ser cubierto con policromía.

El color del material puede variar dependiendo de la variedad concreta de que se trate. Muchas piedras tienen variedades cromáticas: mármol negro, verde, rosa, etc. Lo mismo sucede con la madera. Así hay esculturas de un único material pero de diferentes colores.

Merece la pena destacar otras técnicas que alteran el color de la escultura como la aplicación de una pátina, el bañando el material con una sustancia grasa que altere su color, un tinte, una laca, etc., o el dorado.

El proceso escultórico

Las dificultades materiales de la ejecución escultórica exigen un proceso de etapas definidas.

El proceso de creación escultórica es investigación e innovación. La creatividad, con su característica inmediatez, es el punto de arranque del proceso, el desarrollo completo de la obra viene adornado por la propiedades de descubrimiento, análisis y concreción.

Por ello, en el proceso de creación hay que mantener una mente abierta y la flexibilidad necesaria para desarrollar plásticamente cualquier nueva posibilidad que surja en el proceso sin que ello signifique que nos alejamos de los objetivos creativos originales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La primera fase consiste en una serie de apuntes o dibujos preparatorios. El escultor plasma la futura obra desde diferentes ángulos, aumentando el grado de concreción progresivamente. Su importancia sin embargo siempre está condicionada a las dos dimensiones que lo limitan. Estos dibujos pueden tener gran calidad aunque a veces los propios escultores no los hayan valorado suficientemente.

Concretada la idea mediante dibujos, se realiza un boceto preparatorio en tres dimensiones. Normalmente en barro, yeso o cera. De pequeño tamaño, sin acabado ni detalles. De realización rápida.

Finalmente se acomete la obra definitiva. A partir de este modelo se podrán conseguir varias copias de la escultura. Si el autor quiere una obra única se rompe el modelo. Incluso en el caso de la talla se hace primero un modelo de la obra en yeso ya a escala para luego llevar sus medidas al material deseado.

No es necesario pasar por todas estas etapas. Cada artista tiene su propia metodología y cada obra precisa unos pasos determinados.

Los géneros

Son categorías temáticas que partir del contenido básico de una obra ayudan a identificarla, comprenderla y clasificarla. La escultura comparte algunos de ellos con la pintura, aunque renuncia a otros (paisaje y bodegón, por ejemplo).

La división de géneros no abarca toda la escultura moderna y gran parte de la abstracta cae fuera de la misma. Muy importante para la teoría académica, que la jerarquizó con rigidez, hoy su valor es solo relativo, aunque siga siendo imprescindible para el análisis de la escultura tradicional.

La representación de la figura humana es la función primordial de la escultura, al menos desde el punto de vista social: monumentos, sepulcros y en especial el retrato, gracias al deseo del individuo por fijar para siempre sus rasgos. Frente al pictórico, el retrato escultórico suele concentrarse más en los aspectos fundamentales del modelo y reducir el repertorio de emociones.

La figura entera puede aparecer erecta, sedente, orante, yacente (típica de los sepulcros) y ecuestre. Si es un fragmento puede ser una cabeza, un busto o un torso. Hay figuras que aparecen aisladas, pero también hay parejas o grupos.

Un caso especial es la alegoría, que representa un concepto abstracto (Libertad, Justicia, Trabajo, etc.) mediante una figura con atributos convencionales (la venda, la balanza y la espada, en el caso de la Justicia, por ejemplo). Su comprensión precisa de una clave previa.

El desnudo lleva a la figura humana a todo sus esplendor y la dota de intemporalidad. Del todo natural en la Antigüedad, época de su apogeo, hoy resulta anacrónico.

La mitología, casi siempre clásica, recupera los mitos de la Antigüedad, en general dioses, pero también monstruos (centauros, esfinges, etc.)

La escultura sacra depende de los convencionalismos de cada religión y algunas, como la islámica o la judía, la vetan. El término imagen (del que derivan imaginero e imaginaría) se refiere de hecho a la escultura sacra. La religión católica, muy proclive a ella, emplea retablos (altares), coros, pasos procesionales, piedades, clavarios, etc. En la Edad Media la escultura sacra era casi única. Hoy la propia Iglesia la ha limitado al mínimo.

La escultura animalística elige animales domésticos (perro, caballo) o simbólicos. Sus mejores muestras, como pueden ser las egipcias transmiten con acierto el carácter del animal.

La escultura narrativa, propia del relieve, desarrolla una historia.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los géneros escultóricos no son excluyentes y admiten combinaciones. También hay escultores especializados en un solo género.

El monumento

Se trata de la manifestación pública más importante de la escultura, por su valor didáctico, cívico y conmemorativo, aunque a menudo el poder lo haya rebajado a propaganda. Suele ser complejo y permite varias posibilidades:

· Combinación de modalidades (estatua y relieve), materiales (granito, mármol, bronce…) y géneros escultóricos (retrato, animalística, alegoría…)

· Combinación con el agua (fuentes, estanques…) y la luz, cuando de noche se ilumina con focos.

· Combinación con la arquitectura (pedestal, gradas, bancos, templetes…), el urbanismo o la jardinería para destacar un lugar concreto, sobre todo plazas, aunque también hay monumentos interiores, especialmente fúnebres.

· Combinación con el lenguaje mediante una inscripción, aunque solo sea un nombre. A menudo se añaden fechas, hechos memorables, citas, dedicatorias, etc. y otras se usa el latín por su prestigio clásico.

Aunque de origen muy antiguo, pues el ecuestre, reservado a reyes y generales, ya gozó de máximo prestigio en Roma, la definición moderna de monumento surge en el s. XVIII, con el despotismo ilustrado y tuvo su mayor desarrollo con la escultura realista del XIX, minuciosa y grandilocuente. Una gran capital puede contar así con centenares de monumentos legados por distintas épocas, contándose algunos entre sus señas de identidad.

Hoy, sin embargo, no es fácil que un nuevo monumento combine eco popular y valor estético. Por un lado, la escultura de vanguardia difícilmente logra el consenso público, al no existir un estilo monumental que sirva de pauta aceptable. Por otro, quizá la propia idea de monumento sea ya anacrónica en la era digital.

¿Para qué sirve una escultura? De los roles sociopolíticos tradicionales a los retos de vanguardia.

La escultura ha sido siempre un arte más conservador que la pintura, sin embargo en el s. XX, la escultura protagoniza una ruptura profunda con el pasado en un fenómeno plástico de desarrollo paralelo al de la pintura. En realidad, ambas disciplinas aparecen como dos ramas complementarias de una misma búsqueda formal.

Los cambios en la escultura moderna parten de la pérdida de las técnicas tradicionales y de la caída en desuso de su función conmemorativa y celebrativa (al servicio de la política o la religión) para buscar nuevas funciones y simbologías.

Hoy en día, la multiplicidad de aplicaciones y prestaciones de los materiales ha configurado una nueva y distinta forma de enfocar el proyecto creativo, convirtiéndose éstos, en sugerencia o motivación creadora. La incorporación de nuevos materiales industriales (cristal, fibra de vidrio, aluminio, acero inoxidable, hormigón, etc.) libera al escultor de sus condicionamientos tradicionales y exige, consecuentemente, la utilización de nuevas técnicas. Los nuevos materiales llegan incluso a utilizarse de manera simultánea en una misma obra.

Es asimismo característico de la escultura del s. XX la asimilación de los conceptos pictóricos vanguardistas. Existe así una escultura cubista a partir de la pintura cubista.

Algo similar ocurre con la escultura futurista o abstracta. Entre las técnicas destaca el *assemblage* que nace a partir del *collage* cubista. La escultura hiperrealista, con moldes realizados sobre personas vivas, llega incluso a utilizar ropas y complementos auténticos para las figuras.

> «[...] en nuestros días, el arte contemporáneo ha protagonizado una ruptura profunda como consecuencia de la cual no solo se han alterado las técnicas y mudado los materiales, sino hasta la propia naturaleza de la obra escultórica».
>
> (Borrás, 1996, p. 166)

Las herramientas tradicionales (cincel, mazo, etc.) son reemplazadas por máquinas para la obtención de esculturas hechas en serie (múltiples) o por módulos prefabricados y repetidos. Otras veces la escultura incluye mecanismos y, de este modo, la energía se convierte en un atributo más de la masa escultórica.

Es asimismo característico de la escultura de este siglo, la renuncia al pedestal para acercar la obra al espectador y crear una relación directa con el espacio, como ocurre en el *minimal art* (por su sencillez), el hiperrealismo (para fundirse con la realidad).

La utilización del plano, generalmente en forma de chapas de metal recortadas y plegadas o como una superficie continua, puede ser una escultura. Lo mismo que la línea, mediante alambres o barras, que transforman a la escultura en un dibujo espacial, en contraposición con el concepto tradicional de volumen.

El uso de la luz: focos, láser, fosforescencias, holografías, etc., es también característico de las escultura contemporánea. Hay esculturas de tubo de neón donde el concepto de volumen se funde con el de ambiente, irradian su forma en vez de concentrarla, material, luz y espacio son una misma cosa.

Se emplea también el sonido mecánico para así añadir, al volumen, una dimensión más.

La escultura tradicional sugiere el movimiento mediante ropajes, cabellos, gestos, etc. En la escultura moderna aparece el movimiento real que se logra mediante estructuras colgantes de chapa y alambre (móviles), piezas articuladas o a motor (escultura cinética). La obra adquiere, de este modo, una dimensión temporal y se acerca al teatro, la danza y otras manifestaciones como el *happening*, el *performance* y el *body-art*, donde el propio artista, sujeto o protagonista de una acción, constituye una obra efímera.

Frente montajes tradicionales busto, escenas complejas… aparecen unos nuevos que utilizan objetos y fragmentos de la vida real que adquieren un valor estético por su simple integración en la escultura.

Aparecen nuevos conceptos como el de escultopintura que intenta unir en equilibrio ambas artes.

Se emplean materiales de reciclaje de objetos y restos, depósitos de chatarra para *assemblages*.

La instalación responde a una concepción muy amplia alrededor, no del volumen sino del espacio circundante, próxima a la arquitectura gracias a su gran escala y al recorrido activo y consciente —más que una visión— que es espectador quien va estableciendo relaciones entre sus distintos elementos. Los conceptos de interior y exterior, cercanía y lejanía cobran nuevo significado, junto al valor de tiempo empleado y la apreciación del entorno. Su objetivo es lograr un ambiente, transformando al espacio previo mediante la actividad del sujeto. A menudo son provisionales, montándose y desmontándose en diversos lugares, urbanos o naturales.

George Segal crea grandes escenarios con vaciados de figuras vivas entre muebles y objetos reales. Por su parte, el *ready-made* propuesto por Marcel Duchamp llega a borrar los límites entre la escultura y la realidad, pues un objeto trivial —como puede ser un taburete—, privado de su función se convierte en escultura y cobra calidad estética como elegido y contemplado sin más como tal por decisión del artista.

Al mismo tiempo, la nueva realidad virtual logra crear ambientes simulados donde todas las características del mundo real aparecen excepto una fundamental, la materia palpable. Y si es así, y el tacto ha sido siempre definitorio e intrínseco a la propia definición de escultura, ¿puede el arte virtual denominarse escultura?



The Holocaust ,George Segal, 1982
Foto: Wikimedia Commons

B3. La escultura a examen

Fosati y Segarra (2011) en su texto *El volumen en la educación infantil* afirman que, salvo excepciones, para la mayoría de las personas tanto el conocimiento como los fundamentos inherentes al volumen y a la escultura son muy limitados. En su opinión, esto se debe a que este tipo de conceptos apenas se tratan en los centros educativos y esto provoca una situación de abandono y desinterés a otros niveles:

> Si reflexionamos sobre lo que conocemos del volumen, nos percataremos de que en líneas generales y comparando con nuestros conocimientos pictóricos, nuestra concepción sobre el tema es limitada y falta de experiencia.
>
> ¿Sabemos qué es un volumen? ¿Y una escultura? ¿Es lo mismo? ¿Qué relación sustentan? ¿Conocemos la historia de la escultura? ¿Qué sabemos de los escultores que han participado de los movimientos artísticos más relevantes? ¿Seríamos capaces de nombrar a escultores que habitualmente muestran sus obras en la actualidad?
>
> Las respuestas a estas preguntas quizá serán fáciles para un estudiante de Historia del Arte, de Bellas Artes, de Artes y Oficios, y en menor medida de otras personas relacionadas con el Arte. Pero no es así para el público general. Por ejemplo, la mayoría de los espectadores que transitan por museos, galerías de arte y espacios públicos en los que hay formas escultóricas, reconocen tales formas como lo que son pero serían incapaces de hablar de sus características.
>
> ¿Por qué se produce este fenómeno? Fundamentalmente porque tanto el volumen como el espacio escultórico son conceptos que se tratan con poco rigor en los centros educativos (si se tratan). Eso produce una falta de conocimiento que deriva en desinterés que, a su vez, provoca una escasa preocupación por el tema a todos los niveles. (p. 2)

Delgado (2005), por su parte, y en relación a la integración de la escultura en los nuevos modelos de enseñanza, hace la siguiente reflexión:

> La educación artística de la escultura vive hoy en día un tiempo de gran avance, sin embargo, sigue existiendo un asunto pendiente en su enseñanza: la falta de modelos teóricos dentro de la disciplina tradicional, el silenciamiento continuo en las aulas de una asignatura que sigue siendo práctica y, por supuesto, la precaria consideración que se tiene de la escultura y los escultores en los propios libros de Historia del Arte. (p.48)

«La conceptualización de los procesos artísticos es, en mi opinión, relativamente reciente. La enseñanza de la escultura, se mantuvo, pos sus propias características, mucho más apegada al taller y por tanto a la transmisión directa».

(Entrevista con Mª Marisol Pite Sanjurjo. Profesora de Dibujo en Bachillerato y ESO en el IES Rosalía de Castro)

Este trabajo de investigación apoya la idea de que, efectivamente, en los centros de enseñanza, en este caso de Educación Secundaria Obligatoria, el estudio del volumen y la escultura es, en general, anecdótico.

La escultura a examen, pretende, a través de distintos mecanismo de investigación (observación participativa, entrevistas, encuestas, revisión de bibliografía, etc.), poner de manifiesto las causas por las cuales la enseñanza de la escultura durante la ESO es prácticamente nula.

Resulta curioso porque, a pesar de que tanto mi formación universitaria como mi práctica profesional siempre han estado vinculadas a la creación plástica tridimensional y al trabajo con volúmenes, el problema planteado en este estudio —la escasa importancia concedida a la enseñanza de la escultura durante la ESO—, no se muestra evidente para mi hasta que dejo de ocupar el rol de aprendiz e incluso de ejecutora, para situarme en el de persona que enseña. Esto ocurrió hace ya seis años, durante el desarrollo de mi segundo período de prácticas de Máster, momento en el que, por primera vez, tuve la oportunidad de proponer y desarrollar algunos proyectos para la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en varios cursos de la ESO. Para mi sorpresa, detecté una evidente reticencia por parte del profesorado para la puesta en práctica de actividades de creación escultórica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Incluso hoy, si me remonto a mis años de instituto, apenas recuerdo algún trabajo relacionado con esta disciplina. Unos cuantos años después nada parece haber cambiado.

En las siguientes páginas intentaré exponer algunas de las posibles causas de esta situación de abandono.

La Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO ante la forma tridimensional: currículo, profesorado, alumnado, espacios, manuales...

Revisión de bibliografía

Empecé mi investigación por lo que parecía ser lo más inmediato, la revisión de la bibliografía. Pronto detecté que cualquier búsqueda de manuales relacionados con los procesos de enseñanza de la escultura —no tanto de sus fundamentos y su historia—, resultaba infructuosa, siendo, por el contrario, abundante toda aquella vinculada con el aprendizaje de la pintura o el dibujo. Además, los pocos textos encontrados, solían ir orientados a Educación Infantil y Primaria, incluso a Bachillerato, olvidando un margen de edad tan prolífico y expresivo como es el de la ESO.

No está claro cuáles pueden ser las causas de este evidente «vacío bibliográfico»: algunos lo atribuyen a la falta de iniciativa por parte de los escultores, otros a la poca receptividad de los editores, quizá la causa sea la falta de respuesta por parte del público. O, tal vez, tenga un componente histórico, pues el carácter gremial de la escultura hizo de la transmisión su única fuente de conocimiento.

En cualquier caso, la escasez de literatura relativa a estas cuestiones no hacen sino reforzar la idea de la necesidad de un trabajo de estas características a través del cual poder llenar este llamativo hueco.

Incluso en los manuales empleados específicamente para enseñar Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO apenas aparecen propuestas relacionadas con la creación escultórica.

«Supoño que a escultura sempre foi unha disciplina minoritaria, e además moi gremial, ata fai moi pouco solo se podía aprender nos talleres, quizais por esto non se plantaxeba a necesidade dunha bibliografía específica».

(Entrevista con Óscar Aldonza. Escultor y Profesor de Volumen en la EASD Mestre Mateo)

La escultura en el currículo de la ESO

El paso siguiente fue averiguar qué lugar ocupaba la enseñanza de la escultura en la ESO desde el punto de vista administrativo. Para eso realicé un repaso de la legislación tanto estatal como autonómica sobre el currículo de la ESO. Así:

A. Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre (/3 de enero de 2015) del BOE, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (y del Bachillerato).

B. Decreto 86/2015, de 25 de junio, del DOG por el que se establece el currículo de la ESO (y Bachillerato) en la C. A. de Galicia. Este decreto tiene por objeto establecer el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 6 y 6 bis de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, y en el artículo 3 del Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Asimismo, tiene la finalidad de regular la ordenación de dichas etapas educativas, de acuerdo con la disposición final sexta de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Será de aplicación en los centros docentes correspondientes al ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Artículo 2. Currículo

1. Se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.

2. El currículo está integrado por los objetivos, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares y los resultados de aprendizaje evaluables, y por la metodología didáctica.

3. A los efectos de este decreto, se entiende por:

a) Objetivos: referentes relativos a los logros que el alumnado debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje intencionalmente planificadas para tal fin.

b) Competencias: capacidades para aplicar de manera integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, a fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

c) Contenidos: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos, en función de las enseñanzas, de las etapas educativas o de los programas en que participe el alumnado.

d) Criterios de evaluación: referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias, y responden a lo que se pretende conseguir en cada disciplina.

e) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en cada disciplina.

f) Metodología didáctica: conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizados y planificados por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, a fin de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos suscitados.

Competencias básicas en la ESO

Son definidas en la LOMCE 8/2013 como las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos Así pues, competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

Al respecto, Zabala y Arnau (2008, p. 43), sostienen que competencia es la «capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello se hace necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada». En consecuencia, competencia es «un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido». (Moya y Luengo, 2011, p. 38)

«Ahora, en los nuevos libros, sí aparece alguna propuesta relacionada con la escultura, pero más que nada como ejemplo. Lo mismo que aparecen cosas de cine, no con la intención de que tú hagas cine, sino de que el alumnado sepa de qué va la cosa».

(Entrevista con Mª Marisol Pite Sanjurjo. Profesora de Dibujo en Bachillerato y ESO en el IES Rosalía de Castro).

En definitiva, tal y como se sugiere en el MEC (2013), las competencias tienen un carácter dinámico e ilimitado, pues el alcance gradual está en continuo crecimiento y constante movimiento en las personas a lo largo de toda su vida, y va adquiriendo niveles diferentes de suficiencia dependiendo de las necesidades académicas y laborales que vayan surgiendo.

La nueva organización curricular deberá potenciar el aprendizaje por competencias integradas en los distintos elementos curriculares. La nueva disposición adicional trigésima quinta de la LOMCE 8/2013, *sobre Integración de las competencias en el currículo, establece que* el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte *promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las*

relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica.

Naturaleza de las ocho competencias básicas

Se establecen ocho competencias básicas que se consideran necesarias para todas las personas en la sociedad del conocimiento y que se deben trabajar en todas las materias del currículo:

1. Competencia en comunicación lingüística. Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita.

2. Competencia matemática. Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de razonamiento matemático.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. También se relaciona con el uso del método científico.

4. Tratamiento de la información y competencia digital. Comprende las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y la utilización de las nuevas tecnologías para esta labor.

5. Competencia social y ciudadana. Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como participar en su mejora.

6. Competencia cultural y artística. Supone comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

7. Competencia para aprender a aprender. Implica disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8. Autonomía e iniciativa personal. Supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

¿Cómo contribuye el área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual a la adquisición de las competencias básicas?

La Educación plástica y visual tiene como finalidad desarrollar en el alumnado capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales para comprender la realidad. Al mismo tiempo, busca potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la inteligencia emocional, favorecer el razonamiento crítico ante la realidad plástica, visual y social, dotar de las destrezas necesarias para usar los elementos plásticos como recursos expresivos y predisponer al alumnado para el disfrute del entorno natural, social y cultural; de expresión y creación.

La Educación plástica y visual contribuye, especialmente, a adquirir la competencia artística y cultural (6). Ayuda a ampliar el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios.

El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se contribuye a esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas visuales y plásticas y se es capaz de expresarse a través de la imagen.

Colabora en gran medida en la adquisición de (8) autonomía e iniciativa personal, dado que todo proceso de creación supone

convertir una idea en un producto y por ello en desarrollar estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y evaluación de resultados. Sitúa al alumnado ante un proceso que le obliga a tomar decisiones de manera autónoma de recursos, de anticipación y evaluación de resultados. Todo este proceso, junto con el espíritu creativo, la experimentación, la investigación, y la autocrítica fomentan la iniciativa y autonomía personal.

Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de (5) la competencia social y ciudadana. En aquella medida en que la creación artística suponga un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, flexibilidad y se contribuirá a la adquisición de habilidades sociales.

El trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.

A la competencia (7) para aprender a aprender se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos y experimentación creativa ya que implica la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos así como la aceptación de los propios errores como instrumento de mejora.

Tratamiento de la información y competencia digital (4) : La importancia que adquieren en el currículo los contenidos relativos al entorno audiovisual y multimedia expresa el papel que se otorga a esta materia en la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y en particular al mundo de la imagen que dicha información incorpora. Además, el uso de recursos tecnológicos específicos no sólo supone una herramienta potente para la producción de creaciones visuales sino que a su vez colabora en la mejora de la competencia digital.

La Educación plástica y visual contribuye a la adquisición de (3) la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la utilización de procedimientos, relacionados con el método científico, como la observación, la experimentación y el descubrimiento y la reflexión y el análisis posterior. Asimismo introduce valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural.

Las capacidades que contribuyen a que el alumnado adquiera (2) competencia matemática ayudan a aprender a desenvolverse con comodidad a través del lenguaje simbólico y profundizar en el conocimiento de aspectos espaciales de la realidad, mediante la geometría y la representación objetiva de las formas.

Competencia en comunicación lingüística (1). Toda forma de comunicación posee unos procedimientos comunes y, como tal, la Educación plástica y visual permite hacer uso de unos recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones a la vez que permite integrar el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y con ello enriquecer la comunicación.

(Fuente: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La materia: Educación Plástica, Visual y Audiovisual

La enseñanza de la ESO se organiza en materias y comprende dos ciclos. La materia que nos ocupa, Educación Plástica, Visual y Audiovisual corresponde con el bloque de asignaturas específicas que deben ofertar los centros docentes (un mínimo de una y un máximo de cuatro) que podrá(n) ser diferente(s) en cada uno de los cursos.

En resumen y en concreto se organiza la materia en cuatro bloques distribuidos de acuerdo con el curso correspondiente de la ESO:

1. El bloque Expresión Plástica experimenta con materiales y técnicas diversas en el aprendizaje del proceso de creación (1º ciclo ESO, 4º ESO).

2. El bloque Comunicación Audiovisual (y Multimedia) analiza las características del lenguaje audiovisual y se realiza especial hincapié en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la imagen (1º ciclo ESO, 4º ESO).

3. El bloque Dibujo Técnico traslada conocimientos teórico-prácticos sobre diferentes formas geométricas y sistemas de representación y se aplican estos conocimientos a la resolución de estructuras (1º ciclo ESO, 4º ESO).

4. El bloque Fundamentos de Diseño va a permitir el conocimiento de los fundamentos del diseño en sus diferentes áreas, y desarrolla, desde un punto de vista práctico, los conocimientos adquiridos en el resto del bloque (4º ESO).

> «El currículo está mucho más orientado a dibujo y pintura y ahora también, a las nuevas tecnologías».
>
> (Entrevista con Mª Marisol Pite Sanjurjo. Profesora de Dibujo en Bachillerato y ESO en el IES Rosalía de Castro)

En la revisión del contenido de dicho bloque, es decir, del bloque donde se encuadraría, en principio, la escultura, no aparece de modo directo la palabra «escultura», si bien es verdad que puede considerarse implícita en diversas expresiones genéricas que figuran a lo largo de la descripción de dicho contenido («imagen», «artes plásticas», «procesos de construcción de volúmenes sencillos», etc.). En cambio, aparece como bloque específico el Dibujo Técnico y disperso en diversos bloques la expresión artístico bidimensional (dibujo artístico, pintura, etc.). En conclusión, que la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España/Galicia en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual se configuran diversos bloques que directamente no incluyen la Escultura, aunque puede considerarse implícita en los bloques Expresión Plástica, Dibujo Técnico, etc.

¿Qué piensa el profesorado de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?

Las entrevistas con el profesorado de Educación Plástica, Visual y Audiovisual mostraron otras posibles causas de abandono de la enseñanza de la escultura durante la ESO. Algunos mostraron abiertamente sus prejuicios y un claro desinterés a la hora de poner en práctica en sus aulas actividades de esta naturaleza, fundamentados en la falta de acondicionamiento de espacios para este fin o en la peligrosidad intrínseca que para ellos suponía el trabajo con ciertos materiales o herramientas. Otras de las causas expuestas fueron las dificultades de almacenamiento que implican este tipo de creaciones, así como el hecho de que en la mayoría de los casos suponía, según ellos, un proceso lento y latoso.

A ensinanza da escultura na ESO é case inexistente, procúrase ensinar o que podería ser unha obra en tres dimensións, case sempre queda en teoría debido a unha falta de medios e de espazo, e tamén, a unha ratio excesiva de alumnado por aula.

(Entrevista con María Luisa Calderón Fernández. Profesora de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el IES Antonio Fraguas)

Las clases en la ESO son de 55 minutos, dos sesiones semanales. Descontemos los retrasos ocasionados por el cambio de aula y puesta a punto de los materiales. Sumemos el tiempo de recoger y limpiar, tanto el lugar (para que cada mesa quede practicable para el curso que entrará a continuación), como los propios útiles. ¿Cuánto tiempo queda de clase?

Tiempo y espacio adecuado, así como medios técnicos, son los elementos imprescindibles para que pueda abordarse en buenas condiciones la enseñanza de cualquier disciplina.

A todo esto hay que añadir el concepto de —*superprotección*—. Cuando yo era pequeña era muy habitual que los niños tuviesen una navaja, algunos la usaban para tallar, hoy en día esto es impensable.

(Entrevista con Mª Marisol Pite Sanjurjo. Profesora de Dibujo en Bachillerato y ESO en el IES Rosalía de Castro)

Además, muchos parecen estar de acuerdo en que la mayor parte del profesorado que participa de la enseñanza plástica en la ESO tiene una formación pictórica y no escultórica. Esto repercute directamente en la preparación de sus programaciones, más orientadas a las disciplinas que ellos dominan.

Otros, por el contrario, se mostraron entusiasmados frente al planteamiento y puesta en práctica de este tipo de creaciones, entendiendo el volumen como un nuevo lenguaje, como un medio más de expresión y conocimiento: un generador de saberes enormemente fecundo, capaz de explicar muchos de los contenidos del currículo de forma clara y atractiva, al tiempo que resultaba ser una base fundamental para el desarrollo y comprensión de muchas otras disciplinas. La práctica del volumen es, además, muy versátil en cuanto a medios y técnicas, pudiéndose adaptar unos y otras a los contextos específicos. Asimismo, su exigencia en cuanto a resultados, se convierte en un incentivo más.

Eu creo na idea dun taller dinámico, no que cada un ten un obxectivo diferente e no que se dan relacións moitas veces máis próximas ás de mestre-aprendiz cás de profesor-alumno. Pero se imos máis ao fondo, eu creo que o porqué da miña maneira de relacionarme co alumnado está nas miñas experiencias de infancia e adolescencia. Eu crieime nunha contorna na que era posible andar correndo polas rochas pescando, andar subíndose ás árbores e facendo cabanas, e facendo esas cousas aprendín máis do que aprendín en calquera outro momento.

Eu creo que a intensidade da experiencia provoca aprendizaxe, e eu expoño unha relación cós meus alumnos na que haxa unha profundidade e unha fortaleza da experiencia. Eu creo que isto é básico. Un alumno que sente de verdade o que está a facer, que se compromete co seu traballo, que ten vontade de chegar ás últimas consecuencias no traballo que está a realizar, é un alumno que está a aprendendo, e o máis importante, aínda que soe a tópico, é un alumno que está aprendendo a aprender: porque para aprender, o principal é querer aprender.

(Entrevista con Xabier Lorenzo Abalde. Profesor de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el IES Brión)

Es evidente que las aficiones o los gustos particulares repercuten de un modo determinante a la hora de planificar la programación, de forma que las propuestas irán inevitablemente orientadas hacia criterios de tipo subjetivo. Así, un docente más familiarizado con actividades relacionadas con el volumen mostrará mayor interés y menos prejuicios a la hora de realizar actividades de esta naturaleza. Resulta para él un lenguaje cercano, y se muestran más evidentes sus beneficios y aportaciones. Por el contrario, para un docente formado más en lo pictórico puede resultar una labor más compleja o laboriosa.

¿Qué dice el alumnado de la ESO?

Si hacemos ahora un recorrido por las respuestas obtenidas por parte del alumnado encuestado en relación a sus conocimientos y su opinión acerca de la escultura, nos encontramos ante la idea generalizada de que la escultura es, y debe ser necesariamente realista, omitiendo todo referente abstracto. Muchos de ellos prefieren tener como retrato suyo una pintura, debido a que ésta —al contrario que la escultura— tiene color. Es evidente, por tanto, su ignorancia acerca tanto de sus posibilidades cromáticas como de la existencia de ejemplares policromados. Alguno, sin embargo, se decanta por la escultura pues, siempre que sea a escala real —concepción también errónea— resulta, en sus propias palabras, «mucho más novedosa y exótica». Para otros, un retrato escultórico se muestra «siniestro». Es probable que esta idea se derive de un aspecto más tradicional, el de las representaciones escultóricas *post mortem*, que inevitablemente les infieren cierto carácter funesto. Con todo, la conclusión es que la mayoría de los encuestados se inclina a favor de la pintura por su cercanía y colorido.

En cuanto al modo en que se mira una representación escultórica, en contraste con una pintura, incluso los de más edad ignoran lo esencial y particular de la escultura: su tridimensionalidad. Cuestiones como luz, espacio generado, punto de vista, entorno, textura, volumen, etc., no se mencionan en sus respuestas. Por otra parte, los que —acertadamente— han mencionado la idea de la necesidad de que la escultura debe de ser observada desde varios puntos de vista, han omitido no solo la existencia del relieve sino también la llamada ley de frontalidad, tan habitual en la antigüedad. Así, podemos concluir que en la mayoría de los casos, el alumnado utiliza los fundamentos propios de lo pictórico para hablar de escultura.

«En las Facultades de Bellas Artes, los alumnos que escogen la especialidad de escultura son una minoría. Cuando yo estudié, eran aproximadamente una quinta parte de los que nos habíamos decantado por la de pintura».

(Entrevista con Mª Marisol Pite Sanjurjo. Profesora de Dibujo en Bachillerato y ESO en el IES Rosalía de Castro)

En relación a si prestan más atención a una escultura al visitar un museo o a un monumento con el que se cruzan en su vida diaria, hay diversidad de opiniones. Algunos afirman prestar más atención a la pieza de museo, pues no se muestra como algo habitual y, además, el propio contexto parece

incitar a ello. Otros, en cambio, sitúan su respuesta en la vertiente opuesta, pues la regularidad con que es visto posibilita al monumento ser observado con mayor detenimiento. No obstante, resultan ser escasas las veces en las que, al transitar por las calles, plazas o jardines, se detienen a observar esas obras con las que, por otra parte, deberían estar inevitablemente familiarizados. Si bien es cierto que la rapidez en el discurrir callejero y la utilización de los medios de locomoción no favorecen el encuentro, la causa fundamental parece radicar en la ausencia de motivación hacia estas creaciones así como en un déficit de medios valorativos con que poder apreciarlas. Se pone de manifiesto la falta de preparación para observar las imágenes que se nos muestran, propiciando de este modo su abandono y desinterés. Estas presencias resultan testimoniales pero, insuficientemente estimadas. El análisis de las mismas, gracias a su cercanía y accesibilidad, podría ser una buena propuesta de aproximación a la escultura.

Resulta evidente la torpeza con que los estudiantes manejan toda la terminología relacionada con la práctica escultórica. Ignoran conceptos tan habituales como «talla» o «modelado», utilizando «moldeado» o «talla» con independencia del material, para referirse a la idea general de hacer escultura. Respecto a los materiales, resulta asombroso también desde el punto de vista de su relación con otras asignaturas como Física o Biología. Es impensable para ellos la idea de que la elección del material es definitoria de la forma escultórica, porque condiciona substancialmente no solo la manera de trabajar, sino que además puede ser un límite a las formas deseadas. Es inimaginable el hecho de que comprendan que para cada forma hay un material ideal, pues cada material posee unas propiedades de color, de textura y de sensación; y que el material debe dar respuesta no sólo a unos condicionantes técnicos sino también a unas intenciones comunicativas particulares, o que a cada material, inevitablemente, le son propias unas determinadas connotaciones simbólicas y un lenguaje propio, añadiendo a su aspecto físico unas connotaciones sociológicas (material pobre), vitales (material perecedero, cotidiano, reciclado), psicológicas (materiales agresivos), religiosas (materiales de culto), etc., valores —todos ellos— que aporta el material pero que, a su vez, trascienden a un mundo de referencias, significaciones y simbolismos que va más a allá de los datos puramente sensibles.

Entre los alumnos no resulta clara la idea de la escultura como lenguaje, como medio de expresión. Se muestra más bien como una mera materialización de algo real, con imposibilidad para transmitir sentimientos, conceptos, ideas o significaciones particulares.

Desconocen la existencia de géneros propios: la figura humana, la alegoría, el desnudo, la mitología, la escultura sacra, la escultura animalística o la escultura narrativa (propia del relieve).

Sin embargo, a pesar de resultar para ellos una práctica y una concepción desconocida y lejana, es unánime la idea de que el manejo de maquetas y prototipos resulta sustancialmente útil como mecanismo de comprensión y conocimiento. Es generalizada la opinión de que, de ese modo, las ideas o concepciones se hacen manipulables y por tanto más fácilmente asimilables o entendibles.

En cuanto a su práctica, es poco común o inexistente, limitándose a pequeñas muestras de objetos cotidianos en arcilla, manipulación de arena, modelado en plastilina o juegos de construcción. Todo ello habitualmente a edades tempranas y casi siempre fuera del contexto escolar.

Resulta habitual dentro de las programaciones que la escultura sea uno de los últimos temas, infravalorándola así de un modo implícito. ¿Qué pasaría si se empezase a explicar la plástica por la escultura?

¿Qué reflexiones, a modo de resumen, hago yo?

Hemos hablado, les he escuchado, les he preguntado y hemos vivido debates muy interesantes y gracias a todos y cada uno de ellos y ellas pudimos ver que teníamos muchas ideas erróneas acerca de la escultura:

Creer que la escultura es siempre monocroma.

Concebirla necesariamente como una manifestación realista.

Tener la idea de que siempre es a escala real.

Creer que cada obra se realiza en un único material.

Asociarla únicamente al bulto redondo, desconocer la existencia del relieve como tipología escultórica.

Muchos opinan que no existen diferencias entre trabajar unos materiales u otros, el material no resultaría ser en ningún caso un condicionante de la forma. La diferencia estribaría únicamente en detalles concretos como el color o la textura.

Desconocer la terminología propia, en cuanto a técnicas de trabajo solamente hablan de «moldear» o «tallar», independientemente del material del que se trate.

Ignorar la existencia de géneros escultóricos.

Desconocer sus principios afirmando que la única diferencia entre mirar un cuadro y una escultura es que en el primero te fijas más en los colores y en la segunda en la forma, ignorando su fundamento primero que es la tridimensionalidad.

No se entiende como un medio de expresión artística, sino como un mecanismo de reproducción realista.

Sus alusiones y ejemplificaciones se ciñen o se centran en la escultura clásica.

Y con relación a su práctica, pudimos ver que además de ser muy escasa y deficitaria, el uso se limitó a la plastilina, la arena en la playa, el barro o los juegos de construcción, y siempre a edades tempranas.

Que casi nunca se realizó en su centro educativo, normalmente en exteriores o en casa.

Algunas de sus creaciones son jarras o vasos de barro.

Pero sorprendentemente todos llegaron a un acuerdo común:

Añoran el no haber vivido esa práctica, tienen un verdadero entusiasmo por conocer y trabajar en este ámbito, pues son conscientes de su utilidad como mecanismo eficaz para ayudar a comprender algunas ideas o conceptos (maquetas de arquitectura, cuerpo humano, etc.), ya que las ideas se convierten en algo real y palpable, manipulable y por tanto, más fácilmente comprensible.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EJEMPLO DE CUESTIONARIO PARA
EL ALUMNADO DE ESO ▾

CURSO:

CUESTIONARIO PLÁSTICO. ASPECTOS RELATIVOS A LA ESCULTURA

1. Tratándose de obras de igual calidad, ¿qué preferirías tener como retrato tuyo, una escultura o una pintura? ¿Por qué?

2. ¿El modo en que miras un cuadro y una escultura es el mismo? ¿Qué diferencias hay?

3. ¿En qué te fijas más, en una escultura al visitar un museo o en un monumento que ves en tu vida diaria? ¿Por qué?

4. Supongamos una estatua de mármol de la que se sacan copias en distintos materiales: madera, granito, arcilla, escayola y bronce.
El material de la misma, por tanto ha ido cambiando sucesivamente, pero ¿crees que también lo haya hecho su forma? ¿Por qué?

5. ¿Qué expresa mejor el carácter de un animal como el gato, una escultura egipcia o una lámina zoológica?

6. ¿Por qué el desnudo masculino es mucho más frecuente en escultura que en pintura?

7. ¿Has reflexionado alguna vez sobre las ventajas que puede suponer el contar con maquetas para el conocimiento y comprensión de algunos conceptos (cuerpo humano, arquitectura…)?
¿A qué crees que es debido?

8. Hacemos escultura cuando amasamos pan, cuando hacemos un castillo de arena o un muñeco de nieve, teniendo en cuenta esto, ¿has hecho escultura alguna vez? ¿Cuándo?
(Trata de pensar algún otro ejemplo).

Aprendizaje fuera del aula

Fundaciones y museos: talleres didácticos

Hasta aquí se ha visto cuál es el alcance o la repercusión de la enseñanza tridimensional dentro del aula, en el contexto escolar, pero, ¿cómo se plantea, si es que se hace, desde otros organismos o mecanismos de divulgación cultural?

Es habitual por parte de fundaciones o museos ofertar, de manera periódica, ciertas actividades o talleres. Su concepción ha cambiado en los últimos años y su planteamiento es más cercano al de una acción cultural que al de una actividad cultural. Así, el espacio museístico pierde su concepción de centro cultural para convertirse, temporalmente, en un laboratorio creativo. Eso es bueno, pero, ¿qué se oferta a este respecto en lo relacionado con la práctica del volumen?

Tras revisar las programaciones de varios centros y entrevistar a algunos de los responsables de los departamentos didácticos de los mismos, los datos obtenidos no hacen sino reafirmar lo hasta aquí expuesto. A pesar de tratarse de una oferta muy amplia y variada, parece que en lo tocante a la práctica escultórica resulta algo escasa. Además, la mayoría de las propuestas a este respecto se concentran en márgenes de edad de entre los cuatro y los doce años. Existe un cese inevitable de su práctica a partir de secundaria, como si sus beneficios se debiesen focalizar en alumnos de educación primaria. ¿Por qué, si se sigue avanzando en el dominio de otros lenguajes como el verbal o el pictórico no se hace también con el escultórico?

Los museos especializados en arte contemporáneo abogan por una didáctica más orientada a nuevos medios de expresión, dándole a estos talleres un enfoque más conceptual y teórico que experimental. Transmitir la idea de proyecto, de proceso de creación artística, y dar a conocer las nuevas formas en que es abordado, es su prioridad.

En cuanto a programación alternativa para adolescentes fuera del discurso académico no se hace, porque no se forman grupos, es muy difícil captar su atención fuera del horario escolar, suelen funcionar las actividades relacionadas con la tecnología o las artes visuales... (Entrevista con Rebeca Vilariño. Gestora cultural y educadora artística).

Desde los planteamientos contemporáneos, las comúnmente entendidas como manifestaciones clásicas del arte, la pintura y la escultura, se convierten en algo residual y anacrónico, casi prehistórico, en favor de nuevos medios de expresión. Por otra parte, entre los que se inclinan hacia una vertiente más conservadora de la creación artística, la gran mayoría muestra predilección por la pintura. El escultórico es en realidad un lenguaje olvidado; sin embargo, su eficacia como medio de expresión queda avalada por la longevidad de su existencia.

Valor Social-Comercial: las galerías

Resultaba interesante saber si otra de las razones por las cuales la práctica artística tridimensional se mostraba poco habitual en los centros de estudio era el hecho de tener, fundamentalmente frente a otro tipo de manifestaciones artísticas como la pintura, un peso social, incluso comercial, mucho más liviano. Una menor demanda justificaría quizá, un interés menor. ¿Es éste otro de los motivos de su abandono?

Parece incuestionable el hecho de que la escultura pública ha desbancado a la pintura, del mismo modo que resulta evidente la supremacía de las manifestaciones artísticas de carácter escultórico en el ámbito religioso, frente a lo pictórico. El acercamiento a este tipo de recintos se produce la mayoría de las veces por razones de fe pero, ¿cuántos de esos fieles, de esos espectadores, valoran la creación artística que da forma al sujeto objeto de culto al cual representan? En la mayoría de los casos el nexo es eminentemente devocional y no de índole estético. Están familiarizados con unos postulados doctrinarios, pero desconocen los fundamentos por los cuales poder apreciar los volúmenes, los colores, la talla o las formas.

Pero, ¿qué ocurre en el ámbito privado? Coleccionistas, galeristas, consumidores de arte, etc., ¿cómo ven ellos la escultura?

No considero que haya disciplinas o categorías mayores o menores dentro del arte, si bien es cierto que a nivel social, en cuanto a interés general o en cuanto a adquisición, la pintura es la predilecta, seguida de la fotografía.

(Entrevista con Chus Villar. Directora de la Galería Nordés)

Algunas de las respuestas eran ya las esperadas, requerimientos de espacio o desplazamiento, sus caracteres implícitos de peso, tamaño y fragilidad, y una menor demanda social resultan recurrentes. Sin embargo, aparecieron nuevas posibles justificaciones para esta desatención:

En algunos casos, vinculadas a temas de carácter pedagógico; los escultores gallegos contemporáneos son prácticamente desconocidos, a pesar de que algunos de ellos tienen igual o incluso mayor nivel que algunos pintores que sí lo son. Este es el motivo principal de que muchos de ellos deban buscar su sitio en otros países.

En otros, parece que la pintura tiene un grado de nobleza mayor al de la escultura, que es percibida más como un simple objeto decorativo. Además, afirman, cada vez es más nítida la línea que separa la escultura del arte, y menos la que la acerca a los oficios.

A esto hay que añadir el hecho de que tanto la posibilidad de reproducción que comportan algunos materiales como el bronce, como la paupérrima percepción que alguno de ellos lleva implícita —

alambre, materiales de reciclaje, etc.— tampoco contribuyen a una concepción social más positiva en favor de la escultura. Asimismo, erróneamente se cree que el gasto de partida para su creación debe ser necesariamente mayor que en el caso de la pintura.

La inversión en arte y cultura por parte de las instituciones públicas tampoco resulta de ayuda. Desde el desconocimiento —el ciudadano sólo ve las astronómicas cifras que se manejan a este respecto con el único fin de decorar una rotonda— el arte no se entiende, no mejora la percepción estética de las ciudades y únicamente parece comportar un gasto innecesario en un momento nada adecuado para ello.

El esnobismo subyacente en este tipo de contextos podría ser otra de las causas. El nombre del autor, convertido ya en marca, prima muchas veces sobre el valor de la obra, de modo que puede resultar mucho más estimulante saberse conocido poseedor de una obra de determinado autor que de otra, quizá de igual valor artístico, pero falto de estigma.

El valor social del arte lo da siempre el tiempo que revaloriza o relega al olvido a determinados artistas o manifestaciones artísticas. Grandes creadores pasaron por su época sin tener la relevancia que, a veces, incluso siglos más tarde consiguieron. El Greco es un ejemplo perfecto de ello.

Esto explica que nuestra creencia de que el arte debe ser para la sociedad es falsa ya que el arte es, básicamente, para el arte. La sociedad (salvo rarísimas excepciones) no digiere en tiempo real lo que los artistas producen.

Hoy esa sociedad a la que te refieres se reduce al mercado del arte que está muy alejado de la realidad, podríamos decir que ha construido una paralela.

Tras diez años de crisis mundial lo que sigue triunfando en las subastas (los nichos de mercado actuales) es la pintura aunque la fotografía ha tenido, años atrás, mucho predicamento y buenos resultados.

Otra perversión del sistema es la proliferación de los centros de arte contemporáneos que han generado la "institucionalización" de determinadas prácticas artísticas como la instalación, el vídeo o el denominado arte político y de archivo restando visibilidad a otras formas de expresión que siguen activas aunque en la reserva.

Hay menos escultores, efectivamente, y se compra muy poca escultura. Las razones son prácticas: da problemas de almacenamiento, es costoso su transporte, es cara su producción y, por tanto, su precio es siempre mayor que el de obras de dos dimensiones.

Hay otro tipo de razones: los setenta cambiaron el paradigma de la escultura cuando los artistas descubrieron las poéticas del cuerpo como material propio, como lenguaje expresivo. Y el auge de la performance cambió la materialidad de las obras.

La abstracción y el *minimal* siguen produciendo pintura expandida, monocroma... es un campo que parece inagotable.

En cambio la escultura al haber perdido el lenguaje contemporáneo el carácter estatuario y monumental pasa por momentos de hibernación. Hay creadores maravillosos que fabrican objetos con un marcado signo conceptual. Hay una vuelta a la cerámica... pero se vende pintura.

(Entrevista con Asunta Rodríguez. Directora de la Galería Trinta)

Es evidente el sentimiento cultural y el nivel de implicación que suponen, en este caso a nivel autonómico, otro tipo de manifestaciones como la literatura, ¿quién no conoce «O Día das Letras Galegas»? ¿Alguien no ha oído hablar de Otero Pedrayo, Vicente Risco o Rosalía de Castro? Por el contrario, ¿quién conoce a Francisco Asorey o a Xoán Piñeiro?

Es incuestionable que el del arte es también un mercado y, como tal, exige requerimientos de tipo comercial.

Por último, cabe mencionar, que la compra de obra escultórica supone un valor mucho menor que el que comporta la inversión en obras de naturaleza pictórica.

Es más habitual que la gente compre pintura o fotografía que escultura, imagino que en parte por cuestiones prácticas de espacio-volumen, pero sobre todo porque la pintura y la fotografía se sienten como algo más cercano, más comprensible e incluso más decorativo. También influye el hecho de que hay muchos menos artistas que trabajen la escultura que pintores o fotógrafos. O que ciertos materiales y procesos encarecen mucho la obra escultórica. Sin embargo, me parece que hay que resaltar el gran interés que suscita en los últimos años la cerámica, tanto en su vertiente más artística como en la artesanal, lo que ha centrado la atención en muchos artistas que trabajan en este campo (hay que decir que muy complejo técnicamente) e incluso la atención por parte de los propios artistas que nunca habían experimentado con esta técnica.

(Entrevista con Chus Villar. Directora de la Galería Nordés)

Así, buscando respuestas al porqué de la escasa importancia que se da a la enseñanza del arte plástico tridimensional, nos encontramos que la respuesta resulta ser la propia pregunta sin signos de interrogación. La escasa sensibilidad hacia este tipo de

manifestaciones hace que sean menos demandadas a nivel cultural, con lo que nos encontramos en un circuito cerrado. Se enseña poco, se conoce poco, se valora poco; entonces, se enseña poco.

La apreciación de la escultura

[...] la propia escultura, como arte, ha tenido siempre dificultades a lo largo de la Historia para establecer su independencia, para fijar la expresión que le es propia, para autodelimitarse y autodefinirse.

[...] no ha existido, a lo largo del proceso histórico, una clara y distinta formulación de la escultura y de sus leyes de autonomía. Autonomía e independencia que la escultura no ha llegado a alcanzar hasta los tiempos contemporáneos [...]

[...] la escultura ha estado largo tiempo ligada al monumento arquitectónico, ya que la arquitectura ha unificado e integrado las artes plásticas, hasta tal punto que resulta difícil hasta los tiempos contemporáneos pensar en una escultura que no sea monumental, o que al menos no haya sido concebida para ser encuadrada en un marco arquitectónico. Esta dependencia o sumisión a la arquitectura fue especialmente estrecha en algunos periodos históricos (como es el caso de la escultura románica monumental —tímpanos—) [...] Solo la separación de las artes en nuestra civilización actual ha permitido a la escultura tomar conciencia de su propia esencia y formular los objetivos que le son irrenunciables.

Otro de los prejuicios que han encadenado eternamente al arte de la escultura y que ha sido la causa de grandes controversias es el que puede denominarse como prejuicio «visual». Para definir de una manera sencilla un hecho que tanto ha afectado a la propia historia de la escultura, anticipemos que si la escultura es, ante todo, una masa tridimensional que ocupa un espacio y que es aprehendida por los sentidos que captan su volumen y su peso además de su apariencia visual, ha sido fundamentalmente esta apariencia visual la que casi exclusivamente ha condicionado la creación escultórica. Es decir, que la escultura ha estado ligada y sometida a valores que son propios de la pintura, de un arte que se realiza en la bidimensionalidad.

[...]

Un resultado lógico de este largo proceso de concienciación escultórica es la escasa sensibilidad que el público muestra hacia esta manifestación artística.

(Borrás, 1996, p. 140)

Este texto hace alusión a las dos causas fundamentales que a lo largo de la historia han condicionado y definido la apreciación de la escultura. Por un lado, está el hecho de que durante largos periodos de tiempo la escultura fue concebida, entendida y desarrollada como complemento de la arquitectura y no como disciplina artística en sí misma. Y, por otro, el de que la escultura, históricamente, siempre ha estado sujeta a valores perceptivos que le son propios de la pintura, que es un arte bidimensional.

Estas dos realidades se traducen en dificultades en la apreciación de la escultura y esto, a su vez, en la falta de sensibilidad que el público muestra frente a las manifestaciones artísticas de esta naturaleza.

Además y, en general, la escultura exige un mayor costo de producción y de tiempo que el que puede demandar un cuadro. Así, su realización estará sometida a unos determinados condicionantes temporales y económicos. Como apunta Borrás (1996) «El cliente tradicional del escultor, al que éste se halla vinculado, se configura dentro de las clases sociales dominantes, conservadoras, representantes del poder político y religioso; en general, comanditarios con poder económico y afán de posteridad». (p. 161). Este hecho la convierte en una forma de arte minoritaria —poco social— y, consecuentemente, también será así su entendimiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

B4. ¿Qué nos aporta la escultura?

Visión general a través de voces autorizadas

Hasta aquí, en *La escultura a examen*, he referido las causas por las cuales la puesta en práctica de actividades relacionadas con la creación escultórica y, en general, con el desarrollo de trabajos prácticos de creación tridimensional son apenas inexistentes durante la ESO.

De este modo, una vez evidenciado el hecho de que, efectivamente, existe una carencia en relación al planteamiento por parte del profesorado de este tipo de propuestas, intentaré demostrar otra de las hipótesis que contemplaba al comienzo de este trabajo: la de que el esfuerzo por hacer un mayor énfasis en la proposición de actividades de esta naturaleza traería como consecuencia una mejor y más completa formación del alumnado.

Los datos expuestos a continuación han sido extraídos en su mayor parte de conversaciones y entrevistas mantenidas con diferentes profesionales vinculados al mundo de la escultura y a su enseñanza. A través de estos encuentros, he tratado de desvelar los conocimientos —en su mayor parte ocultos o poco evidentes para el público en general— que implican, de forma inherente, el aprendizaje y la práctica de la escultura.

El profesorado de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de la ESO me dio acceso a los contenidos reales que se enseñan en las aulas de secundaria en relación a la escultura y qué tipo de conocimientos implica su aprendizaje y su práctica como doctrina individual, en su relación con otros o incluso al servicio de otras disciplinas.

Para los escultores, la escultura es indudablemente un lenguaje, aquel en el que mejor se expresan. Hablar con ellos supuso, pues, desentrañar las cualidades de la escultura como mecanismo de comunicación y de expresión, como lenguaje, como forma de arte…, pero también como mecanismo de conocimiento de infinidad de

conceptos que lleva implícita su práctica, y que están absolutamente conectados con el mundo real y lo cotidiano (comportamiento y formas de trabajo de los materiales, entendimiento de estructuras y mecanismos, la luz, el color…).

Dialogar con profesores de Bellas Artes y de Artes y Oficios me puso en antecedentes sobre el nivel de conocimiento de escultura con el que llega el alumnado a sus aulas. En estas conversaciones se ponían de manifiesto dos aspectos importantes que vendrían a demostrar los fundamentos de mi hipótesis: que el nivel de partida era insuficiente y que hubiese sido necesario instrumentar al alumno en determinados conceptos durante los años previos a su entrada en la universidad.

El manejo de conceptos básicos para la práctica de las Bellas Artes en alumnos no procedentes del Bachillerato Artístico es, argumentan, muy deficiente.

> «Aquellos estudiantes procedentes de Bachillerato artístico comprenden más rápidamente lo escultórico, en relación al resto, excepto en algunos casos, el nivel es muy escaso».
>
> (Entrevista con Juan Fernando de Laiglesia. Catedrático Emérito de Escultura de la Universidad de Vigo)

Las entrevistas con arquitectos y profesores de ingeniería y arquitectura evidenciaron, asimismo, el hecho de que tratar con mayor énfasis el aprendizaje de conceptos relacionados con la escultura durante la ESO mejoraría significativamente el nivel de partida en los primeros años de carrera en relación al entendimiento de los volúmenes, de las formas de trabajo de los materiales, de la geometría…; en general, el dominio de conceptos vinculados con cualquier carrera técnica o ingenieril.

Así, de todas estas conversaciones, de todos estos encuentros, surgen una serie de ventajas contrastadas y contrastables que responden al hecho de que, efectivamente, si la instrumentación en escultura y, en general, en el trabajo de creación con volúmenes durante la ESO fuese más significativo, esto traería consigo repercusiones muy positivas en muchos y muy variados aspectos que veremos con detenimiento un poco más adelante.

Pero, además, el estudio y la revisión de manuales, biografías, escritos, monográficos, etc., básicamente obras que ya conocía o que he ido descubriendo a lo largo de todos estos años de trabajo de investigación, han sido claves para entender las tan positivas repercusiones que lleva implícitas la enseñanza de la escultura. Las palabras y los pensamientos de Juan Bordes, Henry Moore, Debray…,

y muchos otros, irán apareciendo a lo largo de este apartado para dar solidez a todas estas ideas.

Al mismo tiempo, nada de lo que aquí se expone es ajeno a mí, a mi experiencia, a mis procesos de aprendizaje, a mi práctica de la escultura y a todo lo que me ha enseñado. Tampoco a las carencias formativas con las que me he encontrado durante mis años de universidad; en definitiva, a todo lo que la escultura ha sido y sigue siendo para mí.

Conocer el mundo

Como ya se ha visto en el apartado *La escultura a examen* tanto el volumen como el espacio escultórico son conceptos que se tratan poco en los centros educativos, esto provoca una falta de conocimiento que deriva en desinterés y escasa preocupación por el tema a todos los niveles.

Fosati y Segarra (2011), a través de su texto *El volumen en la educación infantil,* ayudan a reafirmar la idea de que, tanto el volumen como el espacio escultórico son conceptos que se tratan con poco rigor en los centros educativos (en los casos en los que se tratan). Eso produce una falta de conocimiento que deriva en desinterés y que, a su vez, provoca una escasa preocupación por el tema a todos los niveles.

En este caso, y haciendo referencia a ese mismo texto, Fosati y Segarra ponen de manifiesto la necesidad de experimentar con el entorno, con el espacio y con el volumen como mecanismo esencial para comprender el mundo que nos rodea. Así, planteando un sencillo silogismo, y sabiendo que el espacio y el volumen son la esencia de la creación escultórica, cuanto mayor sea nuestra experimentación de la escultura mejor será nuestro conocimiento del mundo:

> [...] en el mundo real el volumen es una cosa sencilla de comprender porque se relaciona claramente con aquella masa u objeto que ocupa un lugar en el espacio y que presenta una característica que le define: su tridimensionalidad —es decir, que presenta altura, anchura y profundidad—. La experiencia nos demuestra que nuestro propio cuerpo constituye un volumen que ocupa un espacio y se desarrolla en la tercera dimensión: de esta manera reconocemos nuestro tamaño en relación a los objetos y personas que nos rodean, comprobamos nuestra altura y anchura al medirnos o al ocupar espacios, y por medio de nuestro desplazamiento en este mismo espacio experimentamos y percibimos la profundidad del medio. El contacto con cualquier objeto amplía nuestro conocimiento del mundo porque nos está informando de sus propias características: su peso, su forma, su textura, la materia con la que está elaborado, el color natural o añadido; todas ellas diferentes y diferenciadas de las nuestras. Por ello, el volumen también es una percepción personal e

intransferible del mundo que vivimos y que es posible desarrollar expresivamente en la educación visual y plástica.

El espacio es más difícil reconocerlo. Cuando nos referimos a él, normalmente estamos hablando de espacios habitados por personas —seres, en general—, por construcciones o por objetos diversos; o bien estamos hablando de otro tipo de espacios más íntimos relacionados con nuestro interior físico y cognitivo. Estamos, por lo tanto, hablando de muchos espacios, de los limitados o ilimitados, de los interiores o exteriores, de los físicos o los simbólicos, pero todos ellos los relacionamos con nuestro yo. Por ello, cualquier volumen entendido como realidad tangible en el espacio, lo agarramos, nos lo apropiamos, porque lo vinculamos a nosotros mismos. Este reconocimiento, realizado a través de los canales más básicos: la vista y el tacto, lo relacionamos con nuestro propio espacio, lo individualizamos, lo interiorizamos e incluso lo interpretamos.

En definitiva, toda nuestra comprensión del volumen y del espacio proviene de nuestras experiencias [...] Basándose fundamentalmente en los sentidos de la vista y el tacto comienza nuestro conocimiento del mundo. El lenguaje verbal vendrá después, y con él la significación de su entorno físico. Así, la manipulación de objetos concretos y cotidianos constituye la baza del conocimiento humano porque a través de estas acciones físicas, estos adquieren significación y se interiorizan. (p. 2)

«Mediante el tacto se reconocen propiedades como la densidad, la resistencia, la humedad, la maleabilidad, la consistencia; y características texturales como, aspereza, rugosidad...»

(Fosati y Segarra s. f., p. 4)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La reivindicación del uso de los sentidos: el tacto

A través de la vista y el tacto comienza, como ya se ha visto, nuestro conocimiento del mundo. Sin embargo, y siguiendo las afirmaciones de Pallasma (2006):

> No cabe duda de que nuestra cultura tecnológica ha ordenado y separado los sentidos aún con más claridad. La vista y el oído son ahora los sentidos socialmente privilegiados, mientras que se considera a los otros tres como restos sensoriales arcaicos con una función meramente privada y, normalmente, son suprimidos por el código de la cultura. (p. 16)

Pallasmaa nos habla de la parcialidad de la cognición derivada del predominio de la vista frente a los demás sentidos. El mismo Descartes consideró la vista como el más noble y universal de los sentidos. Sin embargo, identificó el tacto como el más certero y menos vulnerable.

La escultura, en tanto en cuanto resulta ser un «arte de la palpación», constituye un mecanismo idóneo para reivindicar y fomentar el uso del actualmente desvirtuado sentido del tacto, imprescindible para la comprensión del entorno y nuestra interacción con él.

Es evidente, por tanto, que el estudio de la escultura desarrolla la percepción espacial y resulta muy útil en nuestra presente cultura hipervisual, que en cambio prima la bidimensionalidad.

«Estamos en la era de la imagen *pantallizada*, toda o casi toda la información que manejamos tiene una base visual mediatizada».

(Entrevista con Carmen Hermo. Profesora de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el IES Frei Martín Sarmiento)

Herbert Read, en su trabajo como crítico de arte, destaca la importancia de lo háptico (cuya etimología proviene de la palabra griega *hápto* que significa tocar) como valor estético frente a lo óptico o simplemente visual. En su teoría clasifica a los individuos en dos grupos diferentes según sus reacciones ante los problemas de apreciación del arte. La distinción háptico/visual, dice, es decisiva desde la primera infancia. Háptico se refiere a la personalidad que prefiere el tacto como vía perceptiva: texturas, volúmenes, relieves, etc. Esto se expresa en la ejecución de una escultura con los ojos cerrados o a oscuras, para que los alumnos descubran que la plástica no es sólo una cuestión visual.

La escultora Louise Bourgeois (1911-2010), por su parte, afirma que el tacto es tan importante en la escultura que hasta sería posible que hubiese escultores ciegos. De hecho los hubo, tal es el caso de

Giovanni Gambassi (1603-1664), que se quedó ciego a los treinta años pero que siguió modelando retratos de arcilla a base, únicamente, de tocar al modelo (Ribera lo retrató en *Alegoría al Tacto*, palpando un busto con los ojos cerrados).

ALEGORÍA AL TACTO, JOSÉ DE RIBERA, 1613-1616
PASADENA, NORTH SIMON MUSEUM

Foto: Wikimedia Commons



«La escultura es un arte de la palpación, un arte que satisface por contacto con los objetos y su manipulación».

(Read, 1994, p. 74)

Lowenfeld, por su parte, le atribuye a la educación artística la misión de fomentar la experimentación a través de los sentidos en una época, la nuestra, en la que su uso se ha visto mermado por el exceso de información.

Poseer sensibilidad auditiva significa escuchar con atención, no simplemente oír; tener sensibilidad visual implica captar diferencias y detalles, no el solo hecho de reconocer; y lo mismo puede decirse para el tacto y las demás experiencias sensoriales. Vivimos en una época en la cual la producción, la educación, la visión y la experiencia en masa han suprimido las relaciones sensoriales del individuo. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significante.

(Lowenfeld, 1977, p.26)

«Un conjunto de porotos o alubias en un recipiente constituye un modelo interesante. La mercancía envasada en bolsitas de plástico esterilizado ha transformado los sentidos del tacto y el olfato con respecto a los alimentos que compramos».

(Lowenfeld, 1977, p.25)

En las nuevas concepciones escultóricas, sin embargo, este hecho intrínseco a la tradicional concepción de la escultura desaparece, en un intento por integrarse en el nuevo y dominante mundo, eminentemente visual. La nueva realidad virtual logra crear ambientes simulados donde todas las características del mundo real aparecen, excepto una fundamental: la materia palpable.

En 1992 la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) inauguró en Madrid el Museo Tiflológico (cuya etimología proviene de la palabra griega *tiflós*, que significa ciego) con el deseo de ofrecer a las personas ciegas la posibilidad de acceder a un museo de forma normalizada, sin que la deficiencia visual grave constituyera una barrera insalvable a la hora de estudiar o disfrutar de las piezas. No es sino una materialización de la idea de la que habla Read. Consiste en un espacio concebido para que sus visitantes puedan ver y tocar las piezas expuestas, aunque lo que realmente lo hace original y único es el hecho de ser un museo que nace por decisión de sus usuarios y fue diseñado por éstos a la medida de sus necesidades. Nace con el objetivo, entre otros, de promocionar y satisfacer las necesidades culturales de las personas con discapacidad visual grave.

En este sentido, se pone nuevamente de manifiesto la idea de que el tacto, en la tarea de apreciación del arte, resulta ser una vía perceptiva tan válida como la de la vista.

Además, actualmente hay museos que ofrecen la posibilidad de tocar obras de su colección a las personas ciegas o se programan exposiciones específicas como el caso de la exposición *Outra Mirada* que tuvo lugar en el CGAC entre los años 1997 y 1998.

La infancia de las vanguardias

Juan Bordes (2007), en su libro *La infancia de las vanguardias*, reflexiona acerca del Arte y la Ciencia como mecanismos de transformación social:

> […] contrariamente a las anteriores investigaciones, la tesis que propone este libro abandona la historia del arte como una cadena de producciones que se retroalimenta. La opción es buscar el ideario iconográfico de las vanguardias sobre el camino que comienza en el mismo punto donde se produjo una ruptura de los modelos de educación. A partir de entonces, y con unos nuevos programas en las aulas escolares, se originó un efecto mariposa que produjo importantes consecuencias, pues es fácil concluir que sólo con una infancia educada con criterios nuevos y transgresores fue posible producir un cambio radical en la sociedad y el arte de principios del siglo XX. De este modo se generó una corriente subterránea que afloró en las vanguardias como el caudal del Nilo. Siempre he pensado que el Arte y la Ciencia producen las transformaciones sociales más rápidas y profundas; pero sólo la Educación, con su labor lenta y generacional, es capaz de construir el espacio para que aparezcan los artistas y científicos pioneros. Y quizá sea la justificación freudiana de «matar al padre» la razón por la cual no se hagan más referencias a los nombres de estos profesores, que están en el origen del arte moderno.
>
> El inicio de esta idea proviene de mi formación como escultor, que me condujo desde unos inusuales juegos de infancia a una temprana formación técnica de los ocho a los doce años. Y cuando a modo de currículo escribí un texto sobre esos años, tomé conciencia de lo determinante que fueron para mi aquellas experiencias; entonces empecé a concebir la idea de explicar la renovación de las vanguardias por la infancia de sus creadores.
>
> (Bordes, J., 2007, p. 13)

Con su texto, Juan Bordes confirma las afirmaciones planteadas al principio de este apartado reforzando la idea de que es necesaria una formación artística, aunque no solo artística, más completa y experiencial como punto de partida para poder desarrollar un pensamiento crítico, innovador y transformador.

Tendencia innata

La práctica del volumen es una tendencia innata. El ser humano hace escultura cuando modela un muñeco de nieve, cuando construye castillos de arena en la playa, cuando se peina, cuando amasa pan o hace un barquito de papel.

En este sentido, no es erróneo plantearse que si los medios al alcance del alumno fuesen más, o simplemente más accesibles, su práctica sería más habitual. Entonces, ¿por qué no ofrecérselos?

En realidad, sabiendo que se trata de una cualidad innata, un don natural, capacitador por sí mismo y un medio para comprender otras muchas cosas, ¿no resulta incoherente coartarlo? ¿Qué sentido tiene poner freno a unas capacidades que ya nos vienen dadas? ¿Por qué no completarlas, orientarlas hacia un fin mayor? Quizás alguno descubra que resulta ser para él un modo cómodo y divertido de contar cosas, un vehículo de expresión más amplio que el propio lenguaje.

Mecanismo de comprensión: maquetas, materiales, técnicas...

El ejercicio de la plástica tridimensional resulta fundamental a la hora de comprender determinados procesos de fabricación o construcción. El trabajo de manipulación de diferentes materiales, las referencias prácticas de sus propiedades, sus debilidades y fortalezas, la forma de trabajo que les es más conveniente, etc.; lo que se da en llamar su lógica constructiva es lo que capacitará al alumno para emplazarlo a unos usos concretos.

«La propia naturaleza de los materiales empleados (mármol, bronce, piedras, madera, etc.) ofrece ya distintas cualidades de dureza, compacidad, ductilidad, frialdad, impenetrabilidad, etc., que son transmitidas a través del contacto directo mediante el tacto».

(Borrás, 1996, p. 162)

Para poder ver y captar el mundo, debemos dedicarnos a conocer y determinar los signos característicos esenciales de la nociones espaciales y de volumen, así como las leyes relacionantes que los unen. Tras esto tendremos la posibilidad de orientarnos de una manera válida y útil. El simple hecho de tomar en la mano un guijarro o de extender el brazo nos permite aprender algo fundamental acerca de la noción de espacio y volumen. Esta doble noción es determinante e indispensable para todos los seres

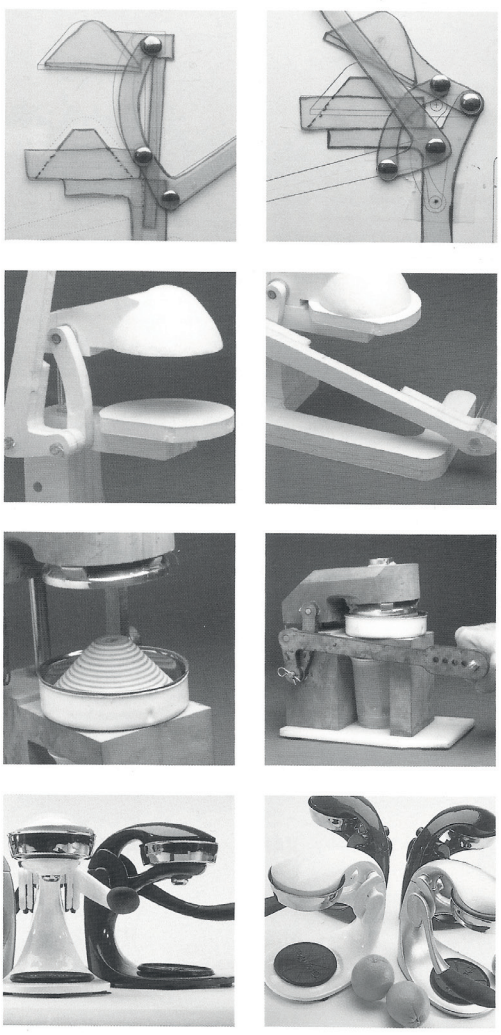
vivos y para lo que les concierne, como objetos, construcciones…; a su vez, es de una importancia capital en el dominio de la creación artística.

(Kampmann, L., 1972, p. 3)

Al mismo tiempo, es evidente la utilidad práctica que representa la elaboración de maquetas como mecanismo para una mejor comprensión de ciertas formas o ideas. Los prototipos, por ejemplo, proporcionan a los diseñadores una visión fundamental de los requerimientos de su diseño en el mundo real y les aportan la posibilidad de visualizar, evaluar, aprender y mejorar las especificaciones del mismo.

*«*Yo creo que los profesores no mandan hacerlas porque ellos son los primeros que se sienten inseguros haciéndolas, no están acostumbrados. Yo creo que hay que hacer maquetas, y maquetas físicas. Los programas de modelado 3D están bien, pero las maquetas físicas son fundamentales*».*

(Entrevista con Fermín Blanco. Arquitecto y Profesor de Construcción en la IE University)



EXPRIMIDOR OJEX, MAQUETAS Y PROTOTIPOS DURANTE EL PROCESO DE DISEÑO

Foto: Wikimedia Commons ▸

Mecanismo de expresión: el lenguaje artístico

El hombre, desde sus orígenes, ha sentido la necesidad de expresarse, siendo el Arte una de las formas más ricas para ello. La escultura es la más antigua de las Artes, apareciendo sus primeras manifestaciones hace unos treinta mil años con las Venus paleolíticas; y como todo lenguaje, requiere de un conocimiento y dominio mínimos para un uso no sólo útil, sino correcto.

Pero el lenguaje artístico no debe concebirse únicamente como un medio de expresión, sino como un conocimiento necesario para la compresión e interpretación de toda manifestación artística. Además, el lenguaje de la imagen —materializada ésta del modo que sea— es consustancial al ser humano, a diferencia del lenguaje escrito que es inevitablemente artificial. Esta afirmación se muestra clara tanto en el arte prehistórico como en el arte infantil. Es fácil que poniendo al alcance de un niño los medios apropiados éste comience a garabatear. A los dos años su espacio visual es ya lo suficientemente estable, al contrario de lo que ocurre con otros campos —el verbal por ejemplo—, que no será capaz de dominar con eficacia hasta los diez.

Otra evidencia más de que el lenguaje de la imagen es universal e intrínseco al ser humano desde su nacimiento se muestra en la escultura románica. Uno de los principios que la rigen es el de su funcionalidad para la comunicación y transmisión de ideas mediante meticulosos programas iconográficos dirigidos a un público analfabeto; éstos llegan a convertir catedrales e iglesias en verdaderas Biblias de piedra. Pero ya no me refiero, en este caso, únicamente a idearios religiosos o propagandas políticas, sino que un sentimiento, un sueño, una idea, etc. también se pueden contar a través del volumen.

«El pensamiento y el uso del lenguaje se deben concebir como dos partes de un proceso único de conocimiento de sí mismo y la comunicación del resultado de este conocimiento a los demás».

(Schaff, 1967, p. 205)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Venus de Willendorf

Autor: Anónimo

Fecha: Paleolítico superior (22OOO-2OOOO a.C.)

Lugar: Europa Central

Material: Piedra caliza

La Venus de Willendorf fue la primera escultura antropomorfa (forma humana) que se encontró de la Edad de Piedra. Está esculpida en piedra caliza y representa a una mujer desnuda. Por la abultada forma del abdomen y senos se ha interpretado la estatua como una representación de una diosa relacionada con la fertilidad o con la madre tierra. Por su reducido tamaño (11 cm) se ha considerado que pudiera ser un amuleto.



«Sin la angustia de la precariedad no hay necesidad de monumento conmemorativo. Los inmortales no se hacen fotos unos a otros. Dios es luz, solo el hombre es fotografía, pues solo el que pasa, y lo sabe, quiere perdurar».

(Debray, 1994, p. 25)

Mecanismo de conocimiento y significación: valor social, histórico y cultural

El nacimiento de la escultura se halla probablemente unido a la magia como las máscaras rituales, o la vida de ultratumba, como albergue del espíritu de los muertos. Asimismo, la atribución de valor espiritual a rocas erosionadas caprichosamente por le mar o el viento; estalactitas y estalagmitas, montañas, etc., es una constante en todas las culturas.

Se adoran meteoritos, como la Kaaba en la Meca, se coleccionan fósiles, se disecan animales, se embalsaman cadáveres y se tallan gemas. Muchas culturas elevan amontonamientos de piedra como ritual funerario. El tótem (poste de madera tallada con la representación de un animal símbolo de una tribu) y el ídolo exigen el volumen, y una estatua de un santo atrae más devotos que un cuadro. Entre los motivos típicos de la literatura fantástica están la estatua que cobra vida, a partir del mito clásico de Pigmalión (un escultor griego que se enamoró de la estatua de una mujer que había tallado), y el ser vivo petrificado. En definitiva, el ser humano necesita crear escultura como recurso para establecer y desarrollar su propio sentido de la existencia real, que toma de la propia tridimensionalidad del cuerpo humano.

«De la misma manera que el niño agrupa por primera vez sus miembros al mirarse al espejo, nosotros oponemos a la descomposición de la muerte la recomposición de la imagen, ... para atrapar su alma voladora y rapaz en un objeto indubitable».

(Debray, 1994, p. 27)

Resulta interesante plantearse a qué tipo de demandas sociales responden las manifestaciones artísticas de cada época concreta, de manera que su análisis pueda servirnos como mecanismo de comprensión de una sociedad y un modo de «pensar» y «hacer» específico.

Es necesario instrumentar al alumnado a este respecto de forma que posea los medios mediante los que pueda llegar a comprender y apreciar este tipo de manifestaciones, pues su conocimiento y comprensión nos da testimonio de una época, de un ideario y de unos intereses concretos. Será un referente más a través del cual logre comprender el porqué y el cómo de las diferentes manifestaciones culturales a lo largo de la historia.

No hay recetas para hacer obras de arte; pero la comprensión del lenguaje que las constituye, cifrado en su técnica, nos puede aproximar a saber qué miramos o qué queremos hacer, qué quiere decir, qué nos dice, qué dice una forma, por qué lo dice, cómo lo dice.

(Masó, 2004, p. 41)

Conocimiento de conceptos implícitos: volumen, escala, luz...

El manejo de algunos conceptos es fundamental a la hora de entender los principios que le son propios a toda práctica artística, y ello no únicamente desde el punto de vista del hacedor de arte sino también del espectador. Su grado de comprensión será directamente proporcional al nivel de conocimiento y dominio de su lenguaje.

Así, la escultura se convierte también en elemento ejemplificador, un medio a través del cual poder acercarse a una terminología habitual y necesaria —también en muchas otras disciplinas— como pueden ser: el volumen, la escala, el movimiento, el espacio, la textura, la luz, el color, el ritmo, la perspectiva, el equilibrio, el punto de vista, el peso visual...

En lo referente a la luz, por ejemplo, la tridimensionalidad propia de la escultura hace que su iluminación sea, frente a la de



EL RECIÉN NACIDO, Brancusi, 1920. MOMA, NY.
Foto: Wikimedia Commons

un cuadro, un factor activo, pues potencia la articulación de las formas y el carácter de las superficies, acentuando por tanto la labor del escultor, pues la iluminación es determinante en su percepción. Además, si la superficie empleada es brillante —metal liso, piedra pulida, madera barnizada— devuelve parte de la luz y refleja su entorno, abriendo el volumen al exterior. Entender su comportamiento resultará, por consiguiente, mucho más sencillo a través del volumen.

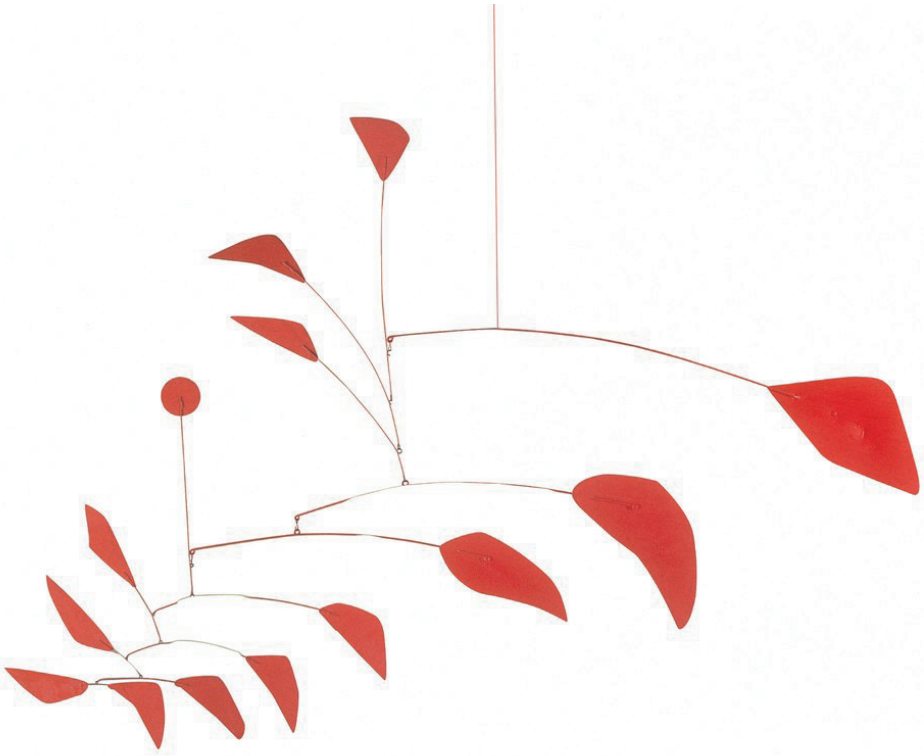
Por lo que respecta al movimiento, se trata de un concepto siempre presente en toda manifestación artística, en ocasiones por omisión y en otras muchas como protagonista. La escultura se muestra como un mecanismo muy apropiado y eficiente para su compresión.

Primeramente, en cuanto a sus diferentes concepciones y a las técnicas mediante las cuales éstas se articulan. En este sentido, por un lado, está la idea de movimiento virtual, que consiste en crear la sensación e ilusión de movimiento (a través, por ejemplo del *contrapposto*, la multiplicación de líneas, la posición inestable, el movimiento en potencia…) y, por otro, el movimiento real y, con él, la escultura cinética, lo «móviles» de Alexander Calder, por ejemplo. Pero también está el movimiento del espectador, que la rodea para poder —así— contemplar todos sus perfiles.

Y en segundo lugar, como medio para entender y profundizar en sus distintas significaciones. El reposo es aliado de lo sobrenatural (dioses y faraones egipcios), mientras que el movimiento se emplea en la escultura para diversos fines: desde el punto de vista religioso, el movimiento se hace necesario para evocar la fuerza del universo o el castigo.

No se pretende en este apartado elaborar un manual de conceptos inherentes a la escultura, a lo que se aspira es a mostrar cómo a través de su estudio y su práctica es posible el manejo de cierto léxico revelador y de gran utilidad, no sólo para su comprensión sino también para la de muchas otras disciplinas que pueden ser artísticas o no.

> «Para mi gusto la escultura debería tener el menor movimiento posible. Rodin mismo permanece quieto; pone movimiento en los músculos pero el conjunto queda quieto y tranquilo».
>
> Aristide Maillol. (citado en Borrás, 1996, p. 175)



Interdisciplinaridad: historia, historia del arte, tecnología, biología, física, matemáticas...

«Moitas veces desde outras disciplinas como poden ser a física, as matemáticas, a tecnoloxía, mesmo a lingua, preténdese que o alumnado chegue, sentado, sen nada, como máximo un caderno e un bolígrafo, a ser capaz de razoar cuestións realmente máis complexas do que son capaces. Eu digo sinceramente, e recoñézoo, que moitas veces o profesorado non é sincero nas súas formulacións, e non é sincero porque sabe que os alumnos non van ser quenes de entender aquilo que o profesorado pretende que entendan.

Cando un alumno é capaz de desenvolver un traballo ao mesmo tempo en informática, en plástica, en tecnoloxía, non é só por unha cuestión temporal, pois, efectivamente lle dedica máis horas, senón por unha cuestión de multiplicidade nos puntos de vista, de amplitude no seu enfoque: entón o alumno é capaz de entendelo.

Eu creo que hai outras materias que dotan dunhas ferramentas, digamos prácticas, moito mellor ao alumno do que o fai a plástica,

BIG RED, Calder, 1959 ◂
Foto: Wikimedia Commons

pero a plástica dota ao alumno de ferramentas elementais e comúns para o resto das disciplinas».

(Entrevista con Xabier Lorenzo Abalde. Profesor de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el IES Brión)

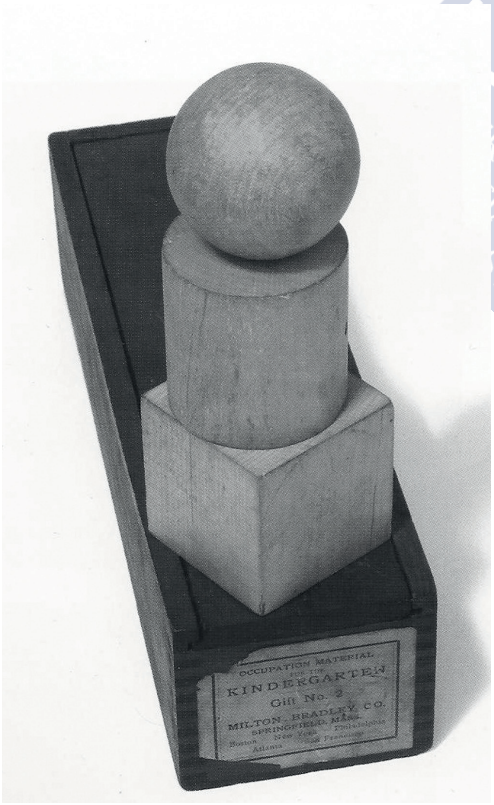
El aprendizaje de las matemáticas, por ejemplo, con objetos físicos está recogido desde muy pronto en los manuales, dando un paso más sobre la antigua utilización de los ábacos. Es Maria Edgeworth quien, en su libro *Practical Education* (citado en Bordes, 2007), desarrolla por primera vez la idea de una educación experimental y recomienda que para enseñar aritmética, pueden emplearse con gran ventaja cubos de media pulgada, que son manejados fácilmente por los dedos infantiles y pueden ser organizados en varias combinaciones; el ojo puede captar con facilidad y a la vez un número suficiente de ellos y la mente, sin darse cuenta, considera los conjuntos en los que pueden agruparse, no solamente como número sino como cantidad o forma.

Son evidentes sus aportaciones al campo de la historia del arte como mecanismo sustancial de conocimiento y comprensión, así como lo son las relativas al análisis y estudio de las formas a través, por ejemplo, de prototipos o maquetas. También los procesos de elaboración y fabricación pueden ser un referente —a pequeña escala— de los utilizados a nivel industrial.

La belleza del hexágono de un panal de abejas está en su relación con los otros hexágonos que pavimentan el mismo panal.

La inteligibilidad del hexágono de un panal de abejas está en su relación con los hexágonos que pavimentan otros objetos como el caparazón de las tortugas, los escudos de Glyptodontes y armadillos, los ojos de los insectos, las baldosas de las aceras de Barcelona…

(Wagnesberg, J., 2006, p. 29)



JUEGO DIDÁCTICO FROEBEL,
MIlton Bradley, 1880 ◂

Foto: Wikimedia Commons

Temas transversales: peligrosidad, reciclaje, salud, higiene, ergonomía, responsabilidad...

Durante la práctica de este tipo de actividades es habitual que surjan otros conocimientos que pueden suponer una incorporación conceptual muy amplia y heterogénea:

Aspectos relacionados con temas de seguridad durante los procesos de fabricación, guantes, mascarillas, gafas protectoras, etc.

La idea de trabajo cooperativo es frecuente en actividades de esta naturaleza, y al menos en determinadas fases del proceso creativo es habitual solicitar algún tipo de colaboración.

El concepto de responsabilidad, principalmente en temas como el que nos ocupa, en los que se hace tan necesario el cumplimiento de determinadas pautas de trabajo para poder obtener los resultados esperados. Véanse, en este sentido, las exigencias de uso que entrañan algunos materiales como el barro. Será necesario humedecerlo con frecuencia y taparlo para que no se estropee; o la escayola, que por el contrario, deberá guardarse en lugares secos. En definitiva, el cuidado de los materiales y las herramientas se vuelve esencial e imprescindible.

«O aspecto formal da escultura, a vivencia que se ten nun taller é unha experiencia que che fai autónomo, que che axuda a entender moitas outras cousas, moitas outras disciplinas que son tanxenciais á escultura pero necesarias». (Entrevista con Óscar Aldonza. Escultor y Profesor de Volumen en la EASD Mestre Mateo)

La limpieza y el orden son requisitos indispensables para un trabajo cómodo, pulcro y más eficaz. Un taller ordenado agiliza sustancialmente el trabajo.

Software de diseño 3d

Los programas de diseño tridimensional resultan sumamente eficientes, no sólo desde el punto de vista propedéutico de cara a muchas de las profesiones relacionadas con el diseño y la creación artística, sino que, además, suponen un complemento perfecto para la enseñanza de nuevas nociones debido, fundamentalmente, a sus posibilidades de inmediatez. Extrusiones, revoluciones, secciones, repeticiones, etc. se consiguen en pocos segundos de forma muy intuitiva; son un mecanismo cómodo, rápido y eficaz a la hora de introducir conceptos o realizar maquetas rápidas.

El diseño por ordenador es un auxiliar de la escultura, como el dibujo, pero en ningún caso un sustituto, pues es incapaz de trasmitir muchos de esos valores —de los que venimos hablando— tan importantes en la percepción y creación tridimensional. Precisamente, el mundo virtual tiene la limitación de la pantalla, y la escultura puede ser un buen antídoto contra su abuso.

Implica un proceso

Además, resulta fundamental desde el punto de vista pedagógico el hecho de que toda creación artística implique un proceso. En la obra escultórica esto es especialmente significativo y se muestra muy evidente: planificar, aplicar una metodología, saber esperar, realizar ensayos, probar, errar, corregir, rehacer, cambiar de idea, modificar, adaptarse…, todo esto hace que su conclusión resulte sustancialmente gratificante.

La práctica de la escultura muestra al alumno un modo de hacer en el que es imprescindible una planificación y un orden; una forma de hacer que debe ir adaptándose secuencialmente, que implica cuestiones como la autocorrección de errores y la toma de decisiones, tan importantes para el desarrollo personal de un aprendiz en este margen de edades.

Pero este tipo de propuestas implican también un proceso creativo, de investigación y creación, durante el cual será necesario mantener una mente abierta y la flexibilidad necesaria para desarrollar plásticamente cualquier nueva posibilidad que surja en el proceso, sin que ello signifique alejarnos de nuestros objetivos creativos originales; y, al mismo tiempo, un proceso ejecutivo que se estructura en tres fases diferenciadas: los dibujos preparatorios, donde se plasmarán las ideas que serán transformadas después a un volumen; el boceto, normalmente en barro, yeso o cera, de pequeño tamaño, sin acabado ni detalles, de realización rápida; y, finalmente, la realización del modelo definitivo, a partir del cual se podrán conseguir, si se quiere, varias copias de la escultura. Incluso en el caso de la talla se hace primero un modelo de la obra en yeso y a escala para luego llevar sus medidas al material deseado.

No es necesario pasar por todas estas etapas. Cada artista tiene su propia metodología y cada obra precisa unos pasos determinados.

«El pulmón necesita aire, el corazón sangre, la boca saliva, el cerebro cambio.

El cerebro, ante la falta de incertidumbre, se ofende.

El cerebro, ante el exceso de incertidumbre, se frustra».

(Wagnesberg, J., 2006, p. 35)

«Esta escultura de madera de olmo empezó como una figura reclinada, pero en un determinado momento la puse en posición vertical para alcanzar algunas partes y para verla mientras estaba esculpiendo, y en lugar de una figura estática se convirtió en una figura que de hecho estaba trepando…»

Henry Moore. (Russoli, 1981, p. 136)

Bruno Munari (2002) dedica uno de los capítulos de su libro *¿Cómo nacen los objetos?* a hablar de la metodología proyectual y afirma:

En cualquier libro de cocina se encuentran todas las indicaciones necesarias para preparar un determinado plato. Estas indicaciones pueden ser muy someras, para las personas familiarizadas con esta labor, o más pormenorizadas en las indicaciones de cada operación particular, para quienes no tienen tanta práctica. A veces, además de indicar la serie de operaciones necesarias y

su orden lógico, llegan al extremo de aconsejar incluso el tipo de recipiente más apropiado para aquel plato y el tipo de fuente de calor que conviene usar.

El método proyectual consiste simplemente en una serie de operaciones necesarias, dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia. Su finalidad es la de conseguir un máximo resultado con el mínimo esfuerzo.

Proyectar un arroz verde o una cazuela para cocinar dicho arroz exige la utilización de un método que ayude a resolver el problema. Lo importante, en los dos casos mencionados, es que las operaciones necesarias sean hechas siguiendo el orden dictado por la experiencia. No se puede, en el caso del arroz, echar el arroz a la cazuela sin haber echado antes el agua; o bien sofre*ír* el jamón y la cebolla después de haber cocido el arroz; o bien cocer el arroz, la cebolla y las espinacas todo junto. El proyecto de arroz verde en este caso será un fracaso y habrá que tirarlo a la basura.

[...]

Creatividad no quiere decir improvisación sin método: de esta manera sólo se genera confusión y los jóvenes se hacen ilusiones de ser artistas libres e independientes. La serie de operaciones del método proyectual obedece a valores objetivos que se convierten en instrumentos operativos en manos de proyectistas creativos.(p. 19)

Más justificaciones por pasiva

Muy pocas cosas que se puedan dar en plano no se pueden hacer a través del volumen.

Desde un punto de vista más pragmático, el conocimiento y el dominio de la plástica tridimensional, así como de las técnicas y los principios por los que se rige, pueden resultar muy ventajosos en determinadas profesiones a la hora de enfrentarse al mercado laboral. Arquitectos, ingenieros, diseñadores, etc. deben saber manejar con destreza este tipo de conceptos. (Propedéutico).

Además, trabajar con volúmenes aporta más posibilidades de adquirir destrezas, ya que la relación con los materiales es física, directa e inmediata. Y, además, se interioriza la experiencia porque es real.

«Cando un traballa coas mans, un está a pensar coas mans. Isto fai que, máis aló das destrezas, o alumno explore vías, explore camiños que nunca sería quen de explorar diante da pantalla dunha computadora ou diante dun papel cun lapis na man». (Entrevista con Xabier Lorenzo Abalde. Profesor de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el IES Brión)

Resulta un excelente mecanismo de autoevaluación, pues el volumen es muy exigente con el resultado. (Mecanismo de autoevaluación).

Las actividades de creación tridimensional no solo son aptas para el trabajo en grupo, sino que fomentan el trabajo colaborativo.



TESAURO TÁCITL

Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal

B5. La escultura como mi mundo interior

Si en los capítulos anteriores he intentado, desde planteamientos teóricos y vivenciados, dejar entrever los modelos de currículo —ya sean «visibles» u «ocultos»— sobre la práctica de la educación artística en general y sobre la enseñanza de la creación plástica tridimensional durante la ESO en particular, el presente capítulo debe entenderse como un intento por aproximar dichos planteamientos a la realidad educativa y cotidiana del alumnado de la ESO y, en consecuencia, como un esfuerzo por materializar un nexo entre lo posible y lo ideal, como un modo de conceptualizar el currículo, tomando como referencia la trayectoria iniciada por Stenhouse (1987), cuyos enfoques inclusivos suponen un puente entre las intenciones y la realidad, entre la investigación y la acción.

En ese sentido, este apartado constituye, además, mi aportación más personal a este trabajo de investigación. Es el resultado de mis experiencias diseñadas, pensadas, vividas y reflexionadas, una tarea de análisis, estudio y praxis que ha ido configurando mi forma de hacer y entender la docencia durante todos estos años.

En él pretendo animar al lector a que recorra su propio camino de experimentación de la enseñanza del volumen a través de la proposición de acciones concretas [RELATOS] y de un listado de referentes a los que poder acudir en caso de dudas, cuestiones o búsqueda de inspiración. Estoy convencida de que tanto el profesorado especializado como los responsables educativos podrán aplicarlas y adaptarlas a sus propios entornos, y de que este libro será una herramienta de valor para la comunidad educativa. Confío en que esta propuesta sea capaz de contribuir al tan necesario proceso de cambio que debe experimentar la enseñanza de la creación plástica tridimensional durante la ESO.

Mi viaje personal por la docencia

Creo que todo se sitúa en un proceso; todo se mueve a una velocidad más rápida o lenta, y todo está teñido de intencionalidad. Nos referimos a ello cuando hablamos de sistemas globales, como toda una sociedad o el desarrollo de un motor de búsqueda en internet, pero también es aplicable a cuando estamos tratando con algo personal, a cómo percibimos un espacio determinado, justamente aquí y ahora, y cómo interactuamos con otra persona mañana. Todas estas relaciones están evolucionando, todas están en movimiento; no están simplemente situadas en medio de nuestro tiempo, sino que más bien son del tiempo

(Olafur Eliasson, 2009, P. 82)

Es mi andadura, mis caminos, mis tropiezos. Es los lugares a los que he ido, y es todos aquellos con los que me he encontrado. Trayectos, paradas, descansos, subidas, bajadas, gente, más gente, soledad, retraso, cansancio, recuerdos, imágenes, más gente, calma, belleza, alegría, sueños, cariño, melancolía, nervios, comprensión, sonrisas, complicidad… Son pequeñas partes de un todo: el mío. Mi viaje.

Os hablaré de todo eso, pero cuando vosotros iniciéis el camino, si es que lo hacéis, iréis configurando vuestro propio cuaderno, con vuestros propios lugares y vuestras propias gentes. Vuestros propios recuerdos. Experiencias. Vuestro viaje propio.

Lo que os ofrezco en estas páginas son las coordenadas para que, una vez activada la navegación, podamos recorrer un trayecto común que nos ayude, entre todos, y desde las particularidades de cada uno, a hacer posible que la enseñanza y la práctica de las escultura formen parte del recorrido experiencial del alumnado de la ESO.

El que yo propongo, es un camino entre otros posibles. Con el relato de mis experiencias quiero invitar a los que ya habéis iniciado vuestro propio camino a visitar nuevos lugares y, a los que no lo habéis hecho todavía, animaros a que os adentréis en el bosque de la enseñanza de la escultura.

Son experiencias construidas para sorprender, emocionarse, manipular, crear, pensar, comunicar…

Cuando «construyo» las ideas de mis [RELATOS] estoy pensando en las posibilidades formativas para estudiantes de la ESO, en realidad pienso en los destinatarios últimos, aquellos a los que irán dirigidas; pero también tengo en cuenta lo que a mí me habría gustado que me hubiesen enseñado y lo que me han contado todas esas voces —*La escultura a viva voz*— con las que he hablado a lo largo de estos años. Busco en estos tres caminos la intersección, un punto de convergencia de factores que contribuya a que poner en valor la

importancia de que la enseñanza de la escultura sea considerada —reconsiderada— un aprendizaje fundamental.

Pretendo con mis [RELATOS] estimular al personal docente, incentivarlo, movilizar pensamientos, sensaciones, ideas, palabras, imágenes… que puedan transformarse en acciones creativas, en posibilidades para comunicarse con otros, en la construcción de una mirada crítica que nos retroalimente.

El lector, tú, podrás descubrir la magia de cada uno de esos instantes de mi viaje a través de las siguientes páginas, tan solo —y no es poco— tienes que dejarte llevar, visualizarte, emocionarte.

Este apartado nace de un viaje y es mi viaje. No pretende ser una guía al uso en la que cada uno de los lectores que se acerquen a ella se conviertan en turistas, ni tampoco que de la crónica que hago se realice una lectura estructuralista.

Todo viaje en sí mismo es un hecho increíble, sea cual sea el destino. No es necesario viajar a lugares remotos ni vivir grandes aventuras porque la aventura está en el hecho mismo de viajar. De esta manera, la lectura de estas páginas va a depender de tu condición de lector, de tu permeabilidad ante el relato, de tu coautoría a la hora de adaptarlo a tus itinerarios vitales y experienciales.

Mis [RELATOS] son, en realidad, una invitación a observar desde la calma, a reflexionar, a disfrutar, a sorprenderse, a ilusionarse y, sobre todo, a ver cómo cambia el paisaje a medida que avanzamos.

Puede resultar pretencioso, pero, a la hora de cohesionar las experiencias de mi viaje no puedo evitar encontrar un paralelismo con la explicación que ofrece Cortázar (2008) sobre el proceso de construcción de su *Rayuela*:

«A mí se me ocurrió —y sé muy bien que era una cosa difícil, realmente muy muy difícil—, intentar escribir un libro en donde el lector, en vez de leer la novela así, consecutivamente, tuviera en primer lugar diferentes opciones. Lo cual lo situaba ya casi en un pie de igualdad con el autor, porque el autor también había tomado diferentes opciones al escribir el libro.

Este libro es una tentativa para ir hasta el fondo de un largo camino de negación de la realidad cotidiana y de admisión de otras posibles realidades, de otras posibles aperturas».

Al igual que en esa novela, en estos [RELATOS] existe, por lo menos, una doble lectura: la primera es lineal, siguiendo los pasos que te propongo, de manera secuencial; la segunda es trazando tu propio itinerario, dando saltos entre los aspectos que se plantean, buscando aspectos concretos en mis propuestas. Te propongo, en definitiva, otra(s) forma(s) de viajar. Al fin y al cabo, el trayecto ocupa más

tiempo del que parece, y eso hace que también los «no lugares», los lugares a los que no podemos acceder o que desconocemos sean tan importantes en la experiencia global como el destino.

Este texto es, a la vez, el diario de un viaje y la narración de mis experiencias, es teoría y es práctica, son plantillas de trabajo y es un ensayo…, y pretende ser, también, un diálogo con los lectores. Pretendo que me acompañéis, que disfrutéis, que os demoréis en las propuestas y que busquéis las vuestras, que participéis de esta lectura sobre la importancia de la enseñanza de la escultura y su equiparación con otras formas de arte, que encontréis en ella vuestras propias herramientas, pero, sobre todo, que salgáis transformados, que haberse aventurado sirva para algo, que no salgáis indemnes.

La unión de estas obras fragmentarias, de mis [RELATOS], dibuja un mapa de conexiones que os llevarán de un lugar a otro, de un personaje a otro, de una historia a otra. Pongo a vuestra disposición una serie de proyectos, propuestas entendidas como «espacios fluidos» de experimentación para la enseñanza del volumen en la ESO. Se trata de una sucesión interconectada de «momentos atrapados» que se cuentan en primera persona, con diferentes voces:

—mi voz— como docente, como diseñadora y escultora, como investigadora y como formuladora del proyecto, mis ideas, mis intenciones, mis preocupaciones, mis dudas, mis valoraciones, mis observaciones…

—las voces del alumnado— como artífices del proyecto, sus opiniones, sus intrigas, sus conclusiones, sus dificultades, sus sorpresas…

—las voz de todos aquellos que van apareciendo para mostrar los pliegues y recovecos existentes en la arquitectura del relato de cada proyecto.

Con cada inicio de curso, mi propósito principal es el de plantear situaciones que le brinden a mi alumnado la oportunidad de *pensar-nos,* de reflexionar sobre nuestro yo, de ver nuestro mapa de vida… Lo que va a pasar después nunca lo sé con certeza. Forma parte de una situación imposible de predecir. De ello dependen demasiados factores, alguno de los cuales se escapa a mi control como docente. La morfología de estas situaciones, se configura a través de la convergencia de tres realidades: por un lado mi yo artista, mi yo profesional, mi yo creativo; por otro, las ideas que sin querer, y a lo largo de todos estos años de formación, han ido sedimentando en mi cerebro; finalmente la respuesta del grupo ante las propuestas.

Inevitablemente, cada proyecto que planifico surge de mis experiencias laborales como diseñadora, de las demandas y los procesos, de las necesidades y de mi propia elección de conceptos o los mecanismos que mi experiencia ha dado en calificar de

importantes, interesantes o necesarios. Además, en ese proceso de ideación aparecen figuras, ideas, obras o referentes que se hicieron hueco en mi memoria (como si de una biblioteca neuronal se tratase) y que ayudan, casi inconscientemente, a conformar el proyecto. Cada uno de los proyectos que diseño es, indefectiblemente, un trabajo dual, inseparable.

Desde un ámbito individual y particular se inicia un proceso de negociación constante que se realiza como si se estuviese planificando el proyecto de un colectivo artístico pero intentando quitarnos la piel de alumno y la de profesor, en la búsqueda de un método que nos permita trabajar en el aula de forma colectiva y colaborativa, y situarnos dentro de las artes como si de un movimiento interior se tratase. El fin último es poder experimentar lo que supone vivir las experiencias como artistas.

Con la creación de estos proyectos de experimentación y reflexión, pretendo generar espacios de participación capaces de albergar y generar otros, desde cualquier perspectiva y en cualquier ámbito, con independencia de la condición, la cultura, la situación, etc. de los creadores. Se trata de generar proyectos que se expresan bajo la forma de trabajo artístico, en colaboración, con carácter formativo y de aprendizaje y que impliquen dinámicas de reflexión compartida. La idea que subyace a todo esto reside en el interés por alcanzar un conocimiento compartido, un saber que fluye en el ámbito de lo interdisciplinar, y que se construye con el reconocimiento y la participación de lo diverso, lo extraño, y con la colaboración de un grupo heterogéneo de creadores.

Los proyectos entroncan directamente con los procesos de creación artística. El arte contemporáneo enfatiza el valor del proceso, entendido más como un recorrido que como un punto final. Su sentido se sitúa más bien en el movimiento interno, en la acción misma de buscar y encontrar; pero además recoge de la creación artística la necesidad de vivir el propio proceso, un proceso que ofrece a los alumnos que participan en él la manera más eficaz que he podido experimentar en la práctica de conseguir un cambio de actitud significativo con relación al arte en general y al arte contemporáneo en particular.

Cinceladas metodológicas

Tras mi andadura personal y profesional por el mundo de la escultura hoy, y en la relación con el arte contemporáneo en el ámbito de la educación, resultado de mi práctica, y de mi paso por el Master de Educacion Secundaria Obligatoria (Itinerario Artes Visuales), estoy en disposición de extraer y volcar sobre el papel una serie de premisas metodológicas sobre las que estructurar, teóricamente, mi acción docente e investigadora.

Pedagogía colectiva/rizomática/expandida

Una pedagogía colectiva o rizomática en la que no existe una relación diferencial entre profesor/educando y en la que los mismos sujetos pudiesen, mediante una serie de coaliciones, negociar y construir sus propios espacios de conocimiento autogestionado a partir de la acción.

A partir de múltiples métodos de trabajo condicionados por las circunstancias, los contextos y los límites, se ofrece un camino rizomático abierto a múltiples conexiones y relaciones, de ahí la capacidad de poder ser apropiada por otros, reubicada, desplazada, repetida… y poder emerger de nuevo. Los rizomas se producen por múltiples líneas de cruce y de fuga, siempre colectivos (todos somos múltiples yoes y en todos nosotros conviven otros muchos, externos, lo que se conoce por «influencias») por este motivo nunca permanecen estáticos, siempre afloran en otro lugar. Sus frutos son inesperados, son el resultado de la conexión entre individuos-creadores cada uno con sus reglas y defendiendo sus territorios, por este motivo su crecimiento y extensión también son inesperados e infinitos. Los rizomas son una manera de situar y comprender el conocimiento de forma alternativa.

La educación expandida plantea el conocimiento como un bien colectivo, y por tanto abierto, se refiere a la incorporación de las nuevas tecnologías digitales en el campo de la educación, se basa en un sistema de redes para generar un conocimiento colectivo, entendiendo lo colectivo como portador de un espíritu de transformación, de entusiasmo y afirmación de valores muchas veces ignorados, tales como la creación colectiva, el diseño participativo, la horizontalidad, la creatividad social.

La creación de situaciones como procedimiento creativo

Mi idea central es la construcción de situaciones, es decir, la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida y su transformación en una calidad pasional superior. La situación es diseñada para ser vivida por sus constructores. Prepara al alumnado para convertirse en autores de su propia educación para la vida.

La creación de una situación implica la construcción colectiva de un momento, la participación colectiva y la modificación de todos los aspectos de un momento en el tiempo.

La materia de las artes ya no es el color, los elementos visuales, la composición,… es ahora la vida diaria: las costumbres, los roles, las convenciones, los espacios urbanos, la identidad, el entorno, el contexto,… El arte vivo es la aventura de lo real. Tenemos que enseñar a ver nuevamente aquello que sucede en la calle, en la vida. El arte vivo es contemplación y comunicación directa. Entiendo que como docentes debemos mantenernos en contacto directo con los elementos vivos de nuestra realidad: movimiento, tiempo, gente, conversaciones, olores, rumores, lugares y situaciones. Tratar situaciones para ser vividas y transformar la vida cotidiana.

El gran contenido es la experiencia

La situación de enseñar/aprender entendida como una forma de arte colaborativa, como un proceso que involucra a profesores, alumnado, espectadores, visitantes… Personas que en su trabajo realizan las mismas tareas que un artista. La enseñanza, como el arte es una actividad predefinida, es un proceso indeterminado, impredecible, complejo y multidimensional. Por ello es necesaria una pequeña revolución: la de convertir las estrategias docentes en estrategias artísticas y aprender a aprender, no sólo sobre el arte, sino a vivir la educación de un modo artístico.

El compromiso y la implicación personal como horizonte

El compromiso es algo que se ejerce desde que uno se levanta hasta que se acuesta, y allí dónde va, dónde interviene, dónde piensa y reflexiona lo saca, lo muestra, lo transmite, lo contagia… Comprometerse significa indagar el mundo a través de un proceso continuo de creación artística utilizando cualquier forma de arte para crear nuevos significados y por ello, sin implicación personal y/o colectiva no hay transformación. De este modo, donde se encuentran estas grandes premisas, es el lugar en el que construyo estas propuestas o espacios fluidos. Se trata de vincular este compromiso con una nueva forma de hacer o de entender la pedagogía, de abrir espacios de experimentación y reflexión para uno mismo, espacios de retroalimentación, de descubrimiento, de revelación, capaces de albergar también a otros, cualquiera que sea su condición, cultura, situación, proyectos que se expresan bajo la forma de trabajo artístico en colaboración con carácter formativo y de aprendizaje e implica dinámicas de reflexión compartida. Esta, en definitiva, es la manera en la que entiendo que se pueden vincular mi compromiso docente con la pedagogía de aula que he defendido en este mismo capítulo.

Estas premisas metodológicas se enmarcan en modelos de investigación y formación que están en consonancia con los valores contemporáneos que el arte reclama. Por ello, son absolutamente

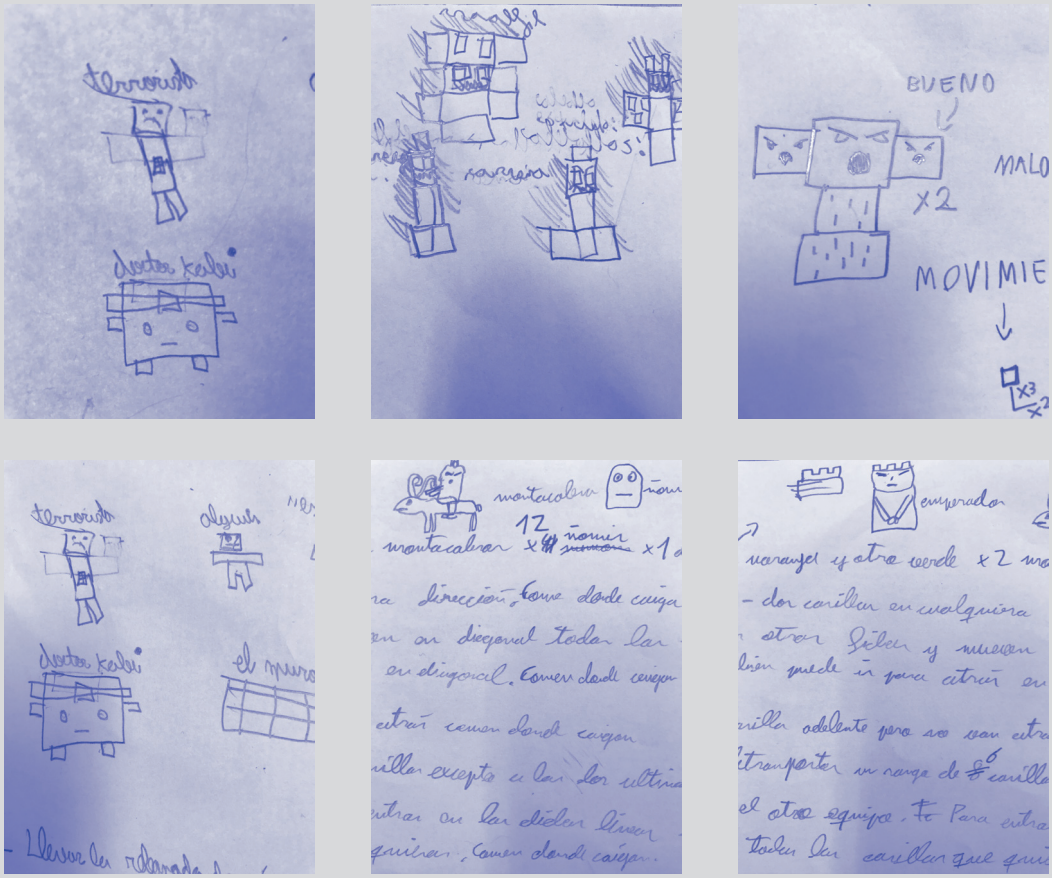
válidas como propuesta para reflexionar sobre los procesos de creación artística y su relación con el aprendizaje, tratando de apropiarse de las contribuciones conceptuales de los creadores: ideas, indicios, atisbos, interrogaciones, nociones, pensamientos, certezas, obsesiones, formas, evidencias, conjeturas, imaginaciones; para reconstruir un análisis artístico de la educación.

De ahí que, a nivel formativo, aglutine aquellos lugares por los que la creación artística —la vida— se mueve, dando paso a nuevos espacios intermedios: identidad —contexto— entorno y en los que se inscriben los diferentes proyectos.

Construidos desde la idea de espacios intermedios, los proyectos entroncan directamente con los procesos de creación artística: al establecer una analogía entre arte y educación se resalta el papel de la relación dialéctica teoría-práctica como una posibilidad de perfeccionamiento y de innovación

CREACIÓN DE UN JUGUETE DE CONSTRUCCIÓN, bocetos

Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal



«En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador».

(Winnicott, 2008, p. 80).

Mi mesa de diseño: propuestas didácticas

La tríada

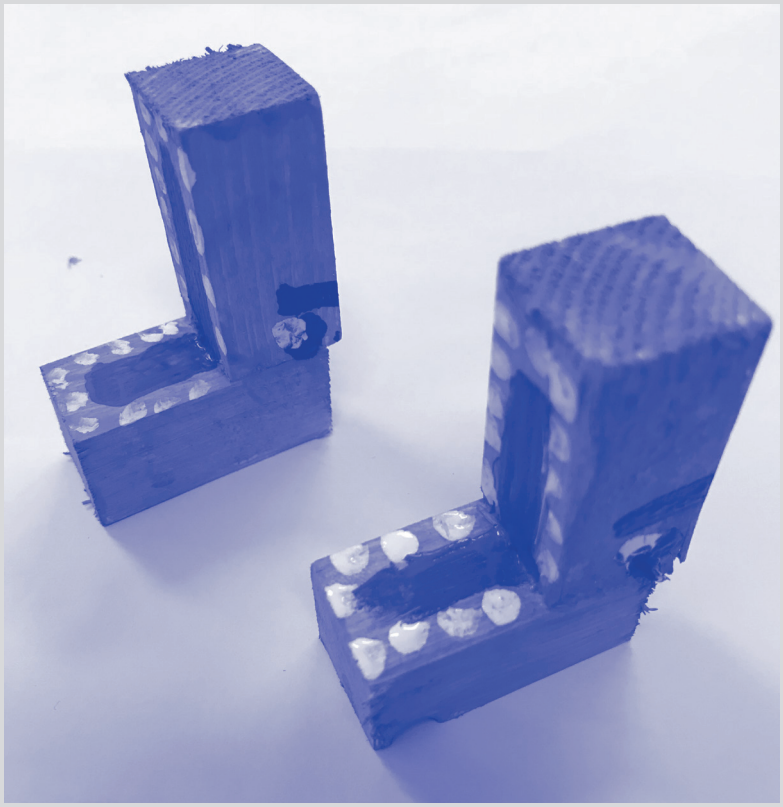
La tríada es el eje vertebrador de todas estas propuestas, configurado al igual que Vitrubio que nos dice que en toda construcción arquitectónica deben estar presentes de manera ineludible los conceptos de firmeza, utilidad y belleza; —la tríada—, a la que me refiero en este trabajo estará constituida por los conceptos de *juego, proyecto-reto y trabajo colaborativo*; en mi opinión elementos imprescindibles en la proposición de cualquier acción educativa vinculada con la creación tridimensional.

«La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión —consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios—. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas o utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión».

(Read, 1982, p. 36)

Read reivindica, entre otras cosas, la necesidad de recuperar el contacto con nuestra esencia y potenciarla a partir de formas de aprendizaje naturales y espontáneas, como en mi opinión son el juego, la experimentación o incluso la manera tradicional de aprender un oficio. En este sentido, se podría decir que, concordando con la teoría de Read en relación al aprendizaje artístico —no solo como modo de integración sino también como un hecho necesario y conveniente

CREACIÓN DE UN JUGUETE DE CONSTRUCCIÓN,
Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal



para los niños en el medio educativo— y con su tesis de identificar el arte y la educación en un mismo y único fin, mi planteamiento personal se vería incompleto o limitado si lo ligo únicamente con los sentidos, con el aprendizaje, con la parte lógica de la persona…, o incluso con la sensibilidad, la emotividad o la intuición. Mi propuesta personal requiere también de la importancia que Winnicott le da al juego como factor determinante en el proceso de aprendizaje del arte y de la creación en sí misma.

«En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador».

(Winnicott, 2008, p. 80).

Esto nos permite entender de qué manera la libertad de jugar permite liberar la creatividad. También según Winnicott, la creatividad es universal, no es una competencia adquirida, ya que está presente en todo ser humano, sólo hay que facilitar los medios para expresarla libremente como fuerza fundamental de la vida.

Según Bruner (1986, p.79), «[…] en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos».

¿Qué mejor manera de aprender que sin miedo a equivocarse? Es más, ¿qué mejor manera de aprender que equivocarse? En el juego se tiene

libertad para crear pero también para cometer errores sin ser juzgados. Se tiene libertad para hacerse y para ser, para aprender, para probar, para equivocarse y para empezar de nuevo.

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, un proyecto implica situar al alumnado en un contexto de aprendizaje real, en el que tomar decisiones de forma autónoma, colaborando con compañeros y compañeras para alcanzar un reto o para encontrar una solución a un problema. Por el camino, inevitablemente, se encuentran con dificultades y cometen errores que constituyen las verdaderas oportunidades para el aprendizaje. De nuevo nos encontramos con los conceptos de error, experimentación, creación o simulación de situaciones reales. Lo importante, por lo tanto, es suscitar contextos activos, prácticos, personalizados, vinculados con la realidad; generar entornos reales y significativos, conectados con la vida y en los que aplicar el conocimiento, que nos hagan enfrentarnos a retos aprendiendo mientras investigamos, utilizando estrategias cognitivas críticas, trabajando en equipo y asumiendo roles en proyectos creativos.

Finalmente, detrás de la morfología de toda propuesta educativa se oculta una forma particular de entender la docencia o, aún mejor, la acción educativa. En mi caso esta forma se fundamenta en la convergencia de tres aspectos elementales de mi persona: mi *yo* docente (o constructora de situaciones de aprendizaje), mi *yo* artista (o profesional) y mi *yo* niña. Mi —*yo* docente— me aporta fundamentalmente el ser consciente de que me muevo en un contexto educativo, con la responsabilidad que ello implica. Mi —*yo* profesional— facilita la síntesis del conocimiento con el que se va a trabajar, así como la creación de situaciones de aprendizaje activas conectadas con la vida.

[...] la actividad artística y la docencia son compatibles y se nutren mutuamente, por lo que el desarrollo de las competencias artísticas del docente beneficia su labor pedagógica. [...] un profesor/artista no esquiva centrar la metodología en la práctica y en el juego, y ya sea dibujando, pintando o modelando otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje.

(Crespo, 2011, p. 77).

[...] la actividad artística y la docencia son compatibles y se nutren mutuamente, por lo que el desarrollo de las competencias artísticas del docente beneficia su labor pedagógica. [...] un profesor/artista no esquiva centrar la metodología en la práctica y en el juego, y ya sea dibujando, pintando o modelando otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje.

(Crespo, 2011, p. 77).

Mi —*yo* niña— no entiende el aprendizaje desconectado del juego, no concibe el paso del tiempo con aburrimiento y no comprende la vida sin felicidad.

«La madurez del hombre es haberse reencontrado, de grande, con la seriedad que de niño tenía al jugar».

(Nietzsche, 2012, p. 103)

Ahí radica parte de la complejidad a la hora de entender las cosas. Aquí no predominan las reglas sino la simulación de otra realidad distinta a la conocida. El creador escapa del mundo haciéndose otro, que lo conecta con la expresividad, con otro lenguaje: el del arte.

En este sentido, no debemos separar el acto creativo del juego, a través del cual podemos interpretar la vida desde otros prismas, desmarcarlo de la rigidez y la tensión propia de la existencia, liberarlo de la necesidad de darle una explicación racional o un nombre a cada cosa. La creación, a través del juego, permite reinterpretar la existencia y es, al mismo tiempo, un elemento transformador de la cultura, de la sociedad y de la vida sin la rigidez de las normas.

¿Por qué [RELATOS]?

Todas las propuestas que se describen a continuación participan en esta guía a modo de relato, pues no pretenden ser fichas reproducibles al pie de la letra sino que se plantean como proyectos abiertos y preliminares, susceptibles a cambios parciales o totales en función de los intereses y motivaciones del alumnado y de las particulares características de cada contexto. Se trata de situaciones incompletas o ajustables que terminarán de conformarse y definirse en la propia acción. De este manera, me tomo la libertad de describir, algunas de ellas, tal y como acontecieron para mí.

Todos estos [RELATOS] son experiencias nutridas de otras experiencias anteriores y de los consejos de diversos profesionales que, como yo, disfrutan enseñando escultura. Un método prueba-error que mejora por repetición, pues aprehende lo positivo de cada puesta en práctica, desecha lo negativo y recoge nuevos resultados y nuevas ideas cada vez.

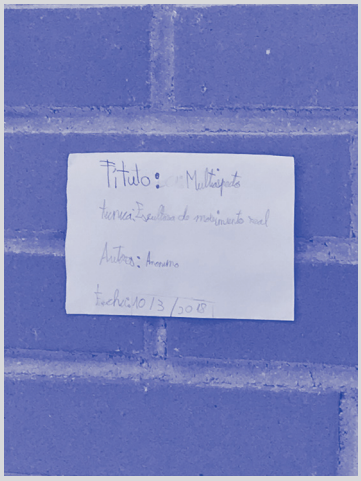




La investigación en educación es la propia práctica de la educación. Cualquier análisis hecho durante o inmediatamente después de una acción educativa es, necesariamente, particular e incompleto, ya que esta acción no constituye una experiencia idénticamente reproducible. Es por esto que no creo que existan recetas para la educación artística, como tampoco existen para educar en cualquier otro ámbito: porque las personas y los contextos son singulares y cambiantes.

Tampoco existe la certeza absoluta de que la puesta en marcha de una acción educativa traiga como consecuencia unos resultados concretos. El desarrollo humano es más bien un complejo proceso de relaciones y dependencias, y no la suma de experiencias aisladas. Sin embargo, el intercambio de experiencias, de ideas y de proyectos constituye un excelente mecanismo de aprendizaje en el ámbito de la docencia, y con este propósito he realizado esta síntesis de mis propias vivencias. Los manuales, los tratados, las guías, las fichas y los análisis teóricos, deben de ser referentes puntuales y no el alma máter de las propuesta didácticas.

En mi caso, las experiencias que han marcado —y siguen marcando— mi aprendizaje conforman de manera muy significativa la morfología de mis proyectos; pero además me permiten hacer una valoración y una estratificación de los contenidos según criterios de necesidades reales. Los retos profesionales a los que me enfrento cada día aportan un planteamiento más práctico





ESCULTURA «MULTIMEDIA» ◂
Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal

de la educación, más real, que hace que me distancie de las visiones *innatistas* sobre la adquisición de destrezas y que me plantee propuestas más globales. Tal vez esto sea la consecuencia de la aplicación de mi método en las aulas y la convicción de que es necesario e inevitable el análisis y la reflexión acerca de los resultados obtenidos

en cada acción educativa. Los resultados derivados de estos análisis críticos revelan que, si bien es necesario empezar a asumir que es imposible alcanzar todos los objetivos propuestos a priori, se alcanzan otros que no estaban previstos en la propuesta inicial. Ese enriquecimiento derivado de la interpretación personal refuerza mi idea de que es de suma importancia desarrollar la creatividad en la educación para lograr mejores resultados.
El acto creativo implica la necesidad de que exista un comportamiento y una forma de comunicación individual y libre ante el proyecto artístico base, lo cual genera nuevas potencialidades que podría ser incluido o incorporado como nuevo objetivo, o como simple elemento de reflexión.

Esto nos debe llevar a pensar que en la educación artística, y en general en cualquier proceso de aprendizaje, lo importante no es tanto la consecución de objetivos como el contacto con nuestra propia esencia, con lo que somos, mientras buscamos nuestro desarrollo individual y colectivo.



En base a esto, mi conclusión es que para nutrir nuestra práctica profesional y educativa debemos centrarnos en el intercambio de vivencias y experiencias y no tanto en objetivos y resultados.
De este modo quizás consigamos, de forma natural, dar a la educación artística el espacio y el reconocimiento que se merece.

ESCULTURA MODULAR ▲ ▸
Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal



Sírvase usted mismo: toro o ratón

Los PROYECTOS-RELATO que se proponen en esta guía, atendiendo a un juego metafórico, se clasifican en dos tipos: Proyectos Ratón y Proyectos Toro.

1. PROYECTOS RATÓN

Son experiencias relámpago, de corta duración (1 o 2 sesiones). Se trata de proyectos ágiles, de carácter espontáneo, con forma de juegos y/o retos. Fomentan la desinhibición y la libre experimentación. Buscan el acercamiento a la reflexión sobre cuestiones relativas al arte y a la acción educativa, el análisis situacional y el autoanálisis así como interrumpir las inercias adquiridas, actuando como mecanismo detonante. Pretenden inhibir el miedo a hacer, favorecer el análisis de potencialidades, fortalezas, capacidades, limitaciones o carencias además de promover la reflexión sobre el uso de los sentidos como medio para conocerse a uno mismo y al entorno.

Entendidos como una secuencia de procesos creativos de aprendizaje, y no como acciones aisladas, proponen la experimentación con distintos materiales, de manera que el alumno(a) pueda conocer variedad de lenguajes y medios de expresión. Su desarrollo será fundamentalmente en grupo.



VOLUMINARY

DESCRIPCIÓN

"Voluminary" es un juego de mesa que enfrenta a dos equipos, cada uno de los cuales tiene que adivinar lo que uno de sus miembros representa en volumen mediante el uso de diversos materiales (plastilina, madera, alambre). Ganará el equipo que al final de la partida haya conseguido más aciertos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Analizar las propiedades expresivas y representativas de distintos materiales: limitaciones y posibilidades.

· Tratar cuestiones como pueden ser la síntesis, la abstracción, el reconocimiento de elementos formales significativos, etc.

· Acercarse a la idea de arte-juego a través de la experimentación.

PALABRAS CLAVE

Juego, materiales, comprensión 3D.

BIBLIOGRAFÍA

Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. PROYECTOS TORO

Son proyectos más amplios, de mayor duración, a realizar tanto dentro como fuera del aula. Se fundamentan en la idea del aprendizaje artístico a través de conceptos como hacer, hablar, conocer y observar, centrándose en la construcción de un imaginario personal. El aprendizaje se construye a partir de la experiencia y de la indagación.

El desarrollo de los proyectos toro se estructura en una secuencia de fases. Cada una de ellas puede requerir una modalidad de ejecución concreta: tarea individual o tarea grupal.

Con carácter general, el resultado incluirá la creación de una obra colectiva y una memoria individual de lo vivido durante el proceso.

Relatos vividos

VOLUMINARY

¿Un juego de mesa o un sintetizador de formas?

Hoy es martes, 17.30, llego cargada y fatigada, he tenido que subir una enorme cuesta y la bolsa que llevo pesa bastante. Estoy convocada a las 18.00 pero quería llegar con algo de tiempo. Tengo que hacer un taller en la Facultad de Ciencias de Educación con alumnos de todos los cursos pero no sé cuántos se han apuntado y eso me preocupa. La actividad que he preparado requiere un número mínimo de participantes para que se pueda desarrollar, he dado en llamarla VOLUMINARY, y la experiencia me dice que suele gustar mucho, a ver qué pasa hoy… Recuerdo que hace unos meses la hice en un congreso en A Coruña, también con adultos, les encantó.

Se me ocurrió un día de casualidad, como pasa con casi todas las ocurrencias, creo que desde niña tengo una habilidad especial para inventar juegos. Estaba intentando idear alguna propuesta para hacer en el taller que imparto sábados alternos con los niños de altas capacidades, se llama "Espacio y Volumen", y no sé por qué motivo empecé a pensar en juegos de mesa y me vino a la mente el Pictionary, mezclé esto con la idea de crear en tres dimensiones y resultó, VOLUMINARY. Fácil de entender ahora la lógica del juego, ¿no?

Antes de que lleguen preparo un poco el aula, habrá que hacer dos equipos. De cada uno de ellos saldrá un participante, el "ejecutor", y el resto de los concursantes de cada uno de los equipos tiene que atender a lo que éste haga. Así, dispongo las mesas de manera que el participante que ejecute tenga sitio para trabajar y esté sentado frente a los demás miembros de su equipo que tienen que poder ver lo que él esté haciendo.

Empiezan a llegar alumnos que silenciosamente se van sentando, como de costumbre, lo más lejos posible de la mesa del profesor. Hay sistemáticas de comportamientos que son universales e inmutables. Uno, dos, tres… siete, ocho… once y… doce. Qué bien, no son muchísimos pero al menos son pares y podemos hacer dos equipos.

Como siempre que puedo intento poner mi granito de arena en contra de la idea de que la escultura sea la eterna olvidada de las artes en contextos educativos, antes de empezar a "jugar" les pongo una presentación que siempre tengo a mano sobre los conceptos básicos de la escultura, es increíble, todos superan la mayoría de edad y no saben la diferencia que existe entre mirar una escultura y mirar un cuadro. No es culpa de ellos. Tras un rápido recorrido de imágenes y conceptos, en su mayoría les resultan poco familiares, ponemos en marcha la actividad.

Lo primero, hacemos dos equipos, en este caso lo más fácil es dividirlos según están sentados, mitad y mitad. Como ya están las mesas y las sillas preparadas, no tengo más que explicar en qué consiste el juego.

Les pregunto si conocen el Pictionary, la mayoría de las veces casi todo el mundo lo conoce, entonces le pido a alguno de los que haya levantado la mano que lo explique. Una vez a



VOLUMINARY ◂
Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal

terminado les digo que vamos a hacer algo parecido pero que en vez de dibujar, crearemos volúmenes con distintos materiales: plastilina, tacos de madera y alambre.

Las caras en de los participantes muestran en este moento una mezcla de sorpresa y pánico por igual y yo, por dentro, me muero de risa.

Pero lo bonito de esta experiencia es que empiezan con miedo y acaban con desinhibición.

VOLUMINARY ayuda a trabajar la agilidad en la capacidad de síntesis, es necesario, siempre se lo recuerdo, irnos a las características más representativas de los elementos a representar, pues es a través de ellas que resultan reconocibles los objetos. Siempre pongo el mismo ejemplo, hay una ficha que dice "catedral" sería un sinsentido ponerse a construir una catedral en miniatura en 30 segundos pero sí es fácil hacer una cruz, a partir de ahí es más sencillo remitir a conceptos vinculados con la palabra "catedral" hasta llegar a ella: iglesia, cruz, capilla… ¡Catedral!

Los dos ejecutores de cada uno de los grupos se sientan enfrente de sus compañeros, competirán simultáneamente pues así es más fácil llevar el cronómetro y la puntuación. Tienen treinta segundos. Cada uno de ellos debe coger dos fichas, una de caja objetos y otra de la caja materiales, de este modo sabrán cuál es el objeto a representar y con cuál o cuáles de los materiales deben hacerlo. Por ejemplo, en el primer turno al equipo uno le ha salido, "jirafa" y "madera" y al equipo dos, "tijeras" y "tú decides", en este caso el ejecutor podrá elegir el material que prefiera para realizar su pieza.

Una vez empieza a contar el tiempo cada uno de los ejecutores se pone manos a la obra y el resto de cada uno de los equipos debe tratar de adivinar lo que está intentando representar su compañero. Dicen palabras en voz alta: ¡Coche! ¡Perro! ¡Camión!... El compañero que está construyendo sólo puede contestar sí o no, ni dar pistas, ni gesticular. Un mal común en la mayoría de los casos es el hecho, que siempre comentamos al acabar el taller, de que estamos tan poco acostumbrados a construir en volumen que muchos participantes lo que hacen es dibujar en volumen, esto es, coger por ejemplo los tacos de madera y dibujar una silueta sobre la superficie de la mesa, eso no sería válido.

Recibirá un punto el equipo que antes acierte. Si transcurridos los treinta segundos ninguno de los dos equipo ha conseguido averiguar de qué objeto se trata, no es punto para ninguno. Los siguientes ejecutores se elegirán por consenso o saldrá el que haya acertado en el turno anterior.

En este caso, como suele ser habitual, hay un valiente que se atreve a salir de primero, pero me consta, e igual me pasaría a mi, que en el primer turno en que te toca ser ejecutor, vas aterrado. Se trata de disciplinas tan lejanas y tan poco habituales que la gente se cohíbe. A medida que va avanzando el juego la desinhibición y el disfrute van en aumento.

El número de turnos lo suelo calcular sobre la marcha, en función del tiempo que tenga para realizar la actividad. En este caso nos ha dado tiempo a 20, ha ganado el equipo 2 pero por muy poca diferencia. Se han reído mucho.

Al finalizar el juego les pregunto si les ha gustado y si se lo han paso bien. El feedback es positivo. Aprovecho el momento de emoción y risas para proponerles una reflexión sobre los conocimientos que manejan sobre el tema de la escultura y la creación de volúmenes, y sobre la capacidad de síntesis, y por tanto de análisis, de objetos con lo que coincidimos diariamente, resulta complejo para ellos. Los animo a proponer en su futura labor docente propuestas de este tipo que, como han comprobado, pueden ser muy divertidas y sencilla su puesta en funcionamiento pero muy interesante.

De esta actividad destaco dos aspectos; por un lado el hecho de que al tratarse de un juego en grupo, hasta los participantes más tímidos y vergonzosos son capaces de desinhibirse y disfrutar y, por otro, es una sutil excusa para invitar a la reflexión sobre el conocimiento del entorno.

CREACIÓN DE UN ESPACIO HABITABLE

Jugando con los límites para entender los fundamentos escultura vs arquitectura

Es sábado, 11.00 de la mañana, taller de «Espacio y Volumen» promovido por la Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC), Facultad de Periodismo de Santiago de Compostela. Estamos en un aula de esas que Álvaro Siza concibió como aula de «visionado» y que ahora hemos convertido en taller, o eso queremos creer. Dos sábados al mes, Manuel y yo, separamos 60 sillas, movemos varias mesas y bajamos dos tramos de escaleras cargando tubos de cartón, sierra, taladro, puntas, tornillos, pinturas, cola, tijeras, lijas… cubrimos las mesas con papel y, a veces,encendemos el proyector. Tres horas más tarde, la misma operación a la inversa.

Llega el grupo, 15 personas de entre 11 y 13 años. Algunos dejan las mochilas y los abrigos. Se sientan en el suelo. En el proyector una imagen negra. —¿Qué vamos a hacer hoy? —No respondemos. El bullicio se va silenciando. Manuel al fondo de la clase apaga la luz y comienza:

[...] Se despertaron. Aún era de noche y hacía mucho frío. La tierra mojada empapaba sus ropas, pero en sus cabezas sólo tenían aquel murmullo continuo, interminable. El eco perezoso de un gran estruendo, que sin saber de donde había venido recordaban haber escuchado justo en el momento de caer rendidos plácidamente en el suelo.

La tranquilidad que da el sueño desapareció de pronto, como huyendo de un escalofrío oscuro que atravesó a los cinco de los pies a la cabeza. No había luz, todo era sombra, pero cada uno tenía la certeza de que los otros estaban allí; justo a su lado y experimentando los mismos nervios, provocados a partes iguales por el miedo y la inquietud. Lentamente y a ciegas se fueron levantando, se cogieron de las manos y esperaron el amanecer largas horas, en silencio.

Los primeros rayos de sol mostraron lo que ya habían presentido. Toda la ciudad había desaparecido. Toda. Ni personas, ni calles, ni edificios, ni medios de transporte. Nada. Allí ya no quedaba nada. Sólo un espacio vacío y algunos restos y materiales desparramados que, por alguna razón desconocida, parecían haber contado con el perdón, o con el desprecio, de aquello que se había llevado todo.

Los árboles y el resto de las plantas permanecían intactas, como si con ellas no fuera la cosa. Los animales, por su parte, atestaban el camino hacia el norte. Perros, gatos, ratas, jabalís, corzos, zorros, sapos, visones, insectos, ranas, serpientes... Parecía que todos migraban despacio en busca de otro hogar, escoltados desde el cielo por millones de aves que volaban en silencio.

—¿Y ahora que? —murmuró Juan, el más pequeño de los cinco.

—¿Pues tendremos que tirar para adelante ? —respondió tranquilamente Tino.

—Lo primero es construir un hogar. Un lugar firme donde poder refugiarnos —añadió Ana sin dejar de mirar fijamente a los pájaros en el cielo.

—Sí, necesitamos un lugar útil y cómodo. Un sitio que podamos habitar —la voz de Mateo sonaba tan serena y segura como siempre.

Los cuatro miraron a Teresa. Con los ojos cargados de lágrimas, la mayor, les devolvió la mirada y finalmente asintió antes de decir:

—Lo que tenemos que hacer es algo hermoso.

(Texto elaborado por Manuel M. para presentar la propuesta).

—¿Qué hay que hacer hoy? —pregunta alguien.

—Pues terminar el cuento —dice Daniel—. Los del cuento somos nosotros. Tenemos que hacer una casa, un sitio donde vivir.

—¿Y cómo debe ser ese sitio? —pregunto yo.

—¡Firme! —responde Mateo.

—¡Bonito! —contesta Alicia.

—¿Y qué más?

—Y…¡Útil! —Añaden varias voces al tiempo.

Sin darse cuenta se encuentran con el reto de tener que construir un espacio habitable, esto es, alejado de las escalas habituales de creación a las que están acostumbrados. Que además debe cumplir unos requisitos muy concretos: firmeza, utilidad y belleza. Objetivos que responden, por supuesto, a las exigencias que, según Marco Vitrubio, debe cumplir cualquier construcción arquitectónica. Han aprendido los contenidos que se enseñan el primer día de clase en cualquier facultad de arquitectura. El desafío no es sencillo. Además, apenas tienen una hora. Este sábado hacemos la propuesta con dos grupos.

Se organizan en tres equipos de trabajo. Las herramientas y los materiales están distribuidos por el «taller». Han de planificar y tomar decisiones en grupo, consensuando y quizá repartiendo tareas. Hay poco tiempo, todo es nuevo, los materiales, los compañeros, la propuesta. Se respira nerviosismo, pero sobre todo, mucha energía.

CREACIÓN DE UN ESPACIO HABITABLE

DESCRIPCIÓN

"Creación de un espacio habitable" es un proyecto educativo-artístico y colaborativo basado en el juego social, donde los participantes crean su propio lugar para ser habitado.

El objeto de esta propuesta nace del encuentro de cuatro ideas generatrices: el juego, el proyecto presentado como reto, la creación tridimensional y el trabajo colaborativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Observar las dificultades de trascender las habituales escalas de creación y reflexionar sobre las sensaciones que esto conlleva, cuestionando modelos de educación.

· Reflexionar sobre el conocimiento y el entendimiento del entorno, acercamiento a conceptos constructivos y espaciales.

· Establecer criterios de evaluación basados en el proceso frente al resultado, valorando la experimentación y la investigación.

· Fomentar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjunta.

PALABRAS CLAVE

Gran escala, estructura, construcción, materiales, reto.

BIBLIOGRAFÍA

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación telefónica.





Así, sin apenas percibir cómo, han pasado a ser protagonistas de un cuento y de ellos dependerá cómo va a ser el final de la historia.

El tiempo pasa rápido, se oyen reflexiones y faltas de entendimiento. Los taladros que habíamos hecho en los extremos de los tubos para facilitar las uniones parecen no tener sentido para ellos, que se empeñan en construir superficies y no volúmenes. La sensación es increíble, todos y todas están trabajando. Uno de los grupos ha construido un pentágono con listones que quizá se vaya a convertir en una pared. Al ponerlo en vertical las uniones giran. Se desesperan. De pronto, Daniel dice: —es necesario otro listón, debemos unir este vértice y este otro. Qué sorpresa, Daniel está razonando por sí solo el concepto de triangulación, infinitamente empleado en el diseño de estructuras, y explicándoselo a sus compañeros

Cada vez hay menos tiempo, las uniones se convierten en un punto débil, y se han dado cuenta de que la cola no se seca lo suficientemente rápido. Hay que improvisar.

Al final, los equipos consiguieron construir su cabaña en el tiempo previsto y todos ellos priorizaron la *firmeza* frente a los demás requisitos. Pero lo importante no era el resultado. Su gratificación, y también la nuestra, fue el disfrute y la energía invertida durante el proceso.

A través de esta propuesta el alumnado comprende las capacidades y enorme posibilidades que se derivan del uso de materiales de reciclaje o deshecho. Mi profesión me ha confirmado muchas veces que casi todo tiene, al menos, una doble vida.

Por otra parte y debido a mi formación como arquitecta y más tarde como escultora, siempre he tenido muy claros los límites existentes entre la arquitectura y la escultura, pero no me parecen tan evidentes para le público en general.

Como ya se ha visto en Un repaso fundamental: la esencia de la escultura, la escultura puede complementar decorativamente un edificio en muchas de sus partes, como frontones capiteles, y a veces como función añadida, como la cariátide clásica, donde una estatua hace de columna; o la gárgola medieval para desagüe de tejados. Otras veces hay esculturas adosadas o incluso coronando un edificio. El urbanismo y la jardinería utilizan la escultura para crear focos de atención en especio abiertos con fuentes y monumentos.

El románico logró la mejor síntesis de ambas artes. En la arquitectura contemporánea la articulación de la geometría de los volúmenes puros les presta valores escultóricos, al igual que mucha escultura abstracta los posee arquitectónicos (Entrevista con Fermín Blaco).

CREACIÓN DE UN ESPACIO HABITABLE ◂ ▸

Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal

La contrapartida es que por ello mismo a veces no deja lugar para incorporar a la propia escultura, excepto mediante obras exteriores ante la fachada del edificio.

La arquitectura, por su parte, debe ser concebida como una creación de espacios internos funcionales, de los que el volumen exterior debe ser su consecuencia, y no a la inversa. La arquitectura tiene usuarios, habitantes, la escultura no.

Una propuesta de este tipo además de llevar implícita la idea del trabajo y la creación en tres dimensiones y aunque no responde estrictamente a una propuesta de creación escultórica, sí sirve para explicar la diferencia entre las dos disciplinas, porque además, en este caso concreto, al ser requisito que ellos mismo quepan dentro de la cabaña, se muestra muy evidente la idea espacio interior, de uso.

Resulta también muy interesante el hecho de que trabajan con escalas poco habituales para ellos. Les hace salirse de sus zonas de confort y desarrollar otro tipo de habilidades manuales. El entendimiento del concepto de escala es fundamental en escultura.

La exigencia, como premisa de partida, de que la construcción tenga que ser resistente supone una gran hándicap para ellos pues les hace reflexionar, probar y elegir entre muchas opciones. Al mismo tiempo les pone a prueba sobre sus conocimientos de la forma de trabajo de los materiales que están usando así como de las posibilidades de los mecanismos de unión.

La propuesta se plantea como un reto y se inicia como un cuento. De esta manera no sólo se consigue descontextualizarlos del formato «aula» sino que además, a través de ese inicio se les convierte a ellos mismos en protagonistas del cuento y el electores del su final. Es un reto, además, porque a pesar de ser unos mecanismos de trabajo poco habituales para ellos, el tiempo se convierte en un factor más en su contra, de esta manera deben probar, decidir y gestionar con agilidad.

Una propuesta de estas características implica siempre un proceso. Deben consensuar, probar, proyectar varias soluciones posibles, probar, elegir o descartar en caso de que no funcionen. Esto es, la definición de unos pasos a seguir y la consecución de objetivos gracias a la correcta adecuación a los mismos.

Es necesario tomar decisiones en equipo y repartir tareas. La idea es fomentar un sistema de trabajo colaborativo en el que las decisiones se tomen en conjunto y en el que se busquen soluciones, no culpables.



Según mi experiencia, y, en general les cuesta trabajar en equipo. El planteamiento de la actividad en forma reto les resulta muy estimulante, además de la idea de ser ellos mismos los constructores de su propio espacio para ser habitado.

A nivel de compresión estructural, me he encontrado, salvo excepciones, con bastantes dificultades a la hora de ser capaces de razonar y llevar a la práctica una estructura medianamente consistente. Empleando, en muchos casos, los tubos para general superficies, cerramientos, lienzos y no como elementos estructurales. En general responden bien desde el punto de vista de intentar innovar, solo limitándose a copiar el formato tienda de campaña cuando ya se ven apurados de tiempo y después de haber probado otras opciones.

He desarrollado este proyecto con adultos en más de una ocasión y los resultados de mis observaciones son similares.

TESAURO TÁCTIL

Cata a ciegas. La escultura no solo se ve, también se toca

Otro sábado más en ASAC. Para hoy hemos preparado una actividad especial, espero que lo pasen bien.

Pretende ser una reivindicación de lo táctil en la era de lo visual, las *tablets* y los teléfonos móviles. Un acercamiento a los instintos y los sentidos desde el juego.

Facultad de Psicología de Santiago de Compostela, 10.35 de la mañana. Estamos todos menos Alicia, los padres me avisaron que hoy no podría venir, tenía campeonato de natación. Están nerviosos, no tiene ni idea de lo que vamos a hacer hoy. El día no está demasiado bueno y hace algo de frío, aun así creo que podremos dar un paseo alrededor de la facultad para recoger materiales.

Hoy el trabajo es individual para que haya más diversidad de muestras. Les digo que se sienten y empiezo a explicarles el proyecto de hoy. Están muy alborotados, hay días…

—Buenos días, hoy vamos a experimentar con los sentidos a través de un juego creativo.

—¿Los sentidos? ¿Qué sentidos? ¿Juego? ¿Es en grupo? ¡Yo voy con Miguel!

—Poco a poco. No, hoy es individual. Vamos a hacer un muestrario de texturas. Cada uno de vosotros hará su propia colección de texturas con diferentes materiales y distintos procesos de manipulación; después, con los ojos cerrados, jugaremos a adivinarlas. ¿Qué os parece?

—¡Qué guay! ¿Y podemos usar los materiales que nos de la gana? ¿Cómo adivinarlas? ¿Con los ojos cerrados? ¡Pues que fácil! Yo creo que es difícil. Pues yo no.

—Bueno, ya veremos si es tan fácil. Os he traído unos cartones recortados a tamaño, todos iguales, que servirán de soporte para vuestras composiciones, os daré cinco a cada uno. También os voy a enseñar un catálogo de texturas que hice yo hace ya algunos años y que os puede dar alguna idea. Las texturas se pueden hacer con todos los materiales que tenemos aquí en el aula: hilos, cartulinas, periódicos, corcho… hay muchos restos de cosas de actividades anteriores y, a mayores, saldremos en un ratito a los alrededores de la facultad para que podáis recolectar algunos materiales de la naturaleza, hojas, ramas… lo que queráis.

Pero primero os a enseñar mi muestrario, así podréis ver distintos mecanismos para conseguir texturas. Acercaros aquí por favor.



RESAURO TÁCTIL

Taller de Espacio y Volumen, ASAC
Foto: Ana Vidal

- Veis, esta textura está hecha con cartulina agujereada, esta otra con papeles de periódico rasgados y pegados unos a continuación de otros, esta con papel pinocho arrugado, esta con pieles de ajo, esta con hojas secas, esta con lanas trenzadas… Como veis existen muchísimas maneras de crear vuestras propias texturas, porque además, cada material tiene la suya propia pero vosotros los podéis combinarlos y manipularlos para hacer las vuestras. ¿Qué os parece?

Venga, ahora poneros los abrigos y vamos fuera, a ver qué encontramos.

Dimos unas cuantas vueltas, hace frío pero lleva unos días sin llover así que las cosas que encontramos no están mojadas. Poco a poco van haciendo su propio tesoro de cosas encontradas. Yo les digo que cojan lo que les apetezca y que luego ya verán si les sirve o no, tampoco tienen que decidir de antemano si lo van a usar o no.

Media hora de paseo y recolección y volvemos al aula. Hay bullicio, están inquietos. Se preguntan unos a otros qué van a hacer, aunque hay algunos que tienen las ideas muy claras, cogen tijeras y pegamiento y se ponen manos a la obra. Yo les digo que para que el juego sea más divertido es mejor que hoy se sienten un poco separados para que los compañeros no vean lo que están haciendo y así el momento de tener que adivinar sea más divertido. Eso hacen.

Como en casi todos los grupos hay el que quiere acabar pronto y pega todo al tuntún, la que es paciente y metódica y trabaja con delicadeza cada una de sus muestras, el que tiene poca habilidad con el pegamento y mancha todo, el que coge muchos materiales y después le cuesta decidirse por alguno, el que tiene todo ordenado y el que parece que alrededor de donde está sentado ha pasado un tornado. A mi verlos trabajar me encanta. Alguno se concentra tanto que habla solo o canta. Otros, quizá más inseguros, miran a su alrededor para asegurarse de que no van desencaminados. Otros se desesperan porque tenían un idea complicada y no son capaces de llevarla a cabo. Yo disfruto. Intento hacerles ver que todo lo que es nuevo tiene un componente de dificultad por el simple hecho de ser novedoso, que no se desesperen, que hay que intentar las cosas y que desde luego, yo les puedo echar una mano en lo que necesiten. Les doy consejos, algunos los toman y otros siguen haciendo a su manera. Yo les dejo, a veces sale bien y otras no, pero es la manera de aprender.

TESAURO TÁCTIL

DESCRIPCIÓN

Cada alumno(a) realizará su propio tesauro de texturas táctiles, utilizándolo para autodefinirse y para definir su idea del Arte y la Educación Artística.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Poner en valor lo háptico como herramienta de significación y de comunicación.

· Reflexionar sobre idea de la parcialidad de la cognición derivada del predominio de la vista frente a los demás sentidos.

· Elaborar nuevas aproximaciones a la realidad que favorezcan la crítica y la reflexión.

· Aprender a observar y adquirir criterio personal.

PALABRAS CLAVE

Textura, háptico, colección, definición, experimentación.

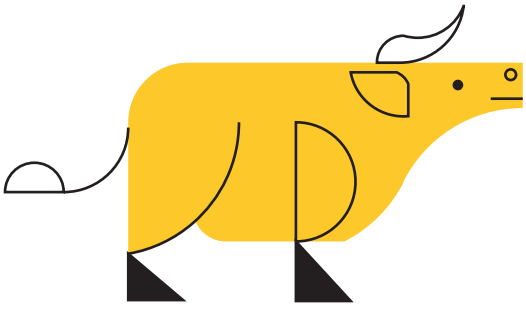
REFERENTES

Herbert Read

Moholy-Nagy

Bauhaus

Ronan y Erwan Bouroullec

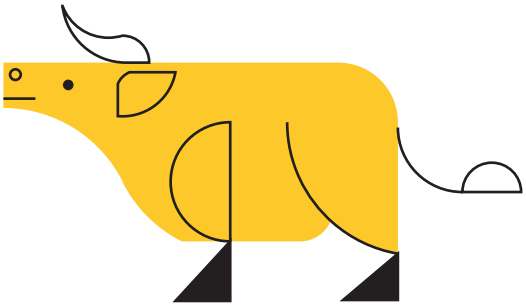


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



STUDIO BOUROULLEC. *Clouds*, 2011 ▲
Foto: Wikimedia Commons

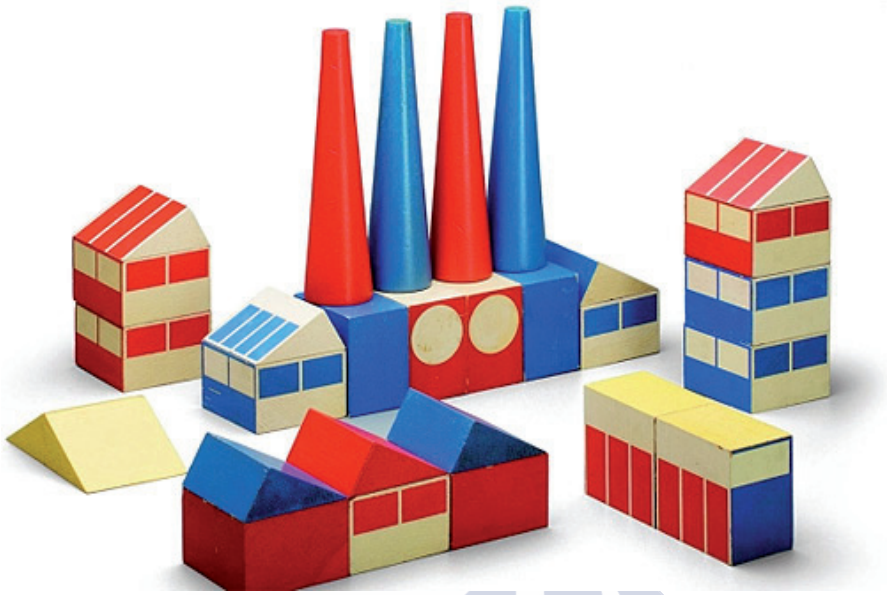
DE
AGO
MPOSTELA



JUGUETES DE CONSTRUCCIÓN
DESCRIPCIÓN
Por grupos, se ideará y creará, a través de varias fases, un juguete de construcción a partir de la descomposición de un módulo dado.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
· Potenciar la idea de proyecto como secuenciación de fases: documentarse, investigar, experimentar, errar, corregir, definir, ejecutar, etc. · Poner en valor la fabricación de maquetas como herramienta de comprensión. · Trabajar con el concepto de módulo como generador de formas más complejas. · Poner en valor la potencialidad educativa y expresiva de los juguetes.
PALABRAS CLAVE
Juguete, módulo, descomposición, abstracción, unión, construcción.
BIBLIOGRAFÍA
Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*. Madrid, Cátedra. Bordes, J. (2010). Lebrero J., Museo Picasso Málaga. *Los juguetes de las vanguardias*. Madrid: El Viso. Bordes, J. (2012). *Historia de los juguetes de construcción.* Madrid: Cátedra.
REFERENTES
Sistema Lupo.

LADISLAV SUTNAR ▾
CONSTRUIR LA CIUDAD, 1943

Foto: Bordes, J. (2010)





JOAQUÍN TORRES GARCÍA, 1925

Foto: Bordes, J. (2010) ▴

LA LUZ

DESCRIPCIÓN

La idea principal de esta propuesta es la de poner en conocimiento al alumnado sobre las distintas y variadas capacidades creativas y representativas de la luz como material y experimentarlas a partir de la creación de una obra colectiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Revisar y analizar el proceso creativo de los artistas y de las principales escuelas y movimientos contemporáneos.

· Adquirir un lenguaje específico del arte.

· Potenciar el uso de diferentes técnicas y materiales.

PALABRAS CLAVE

Luz, color, tiempo, instalación, arte contemporáneo.

REFERENTES

Olafur Eliasson.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

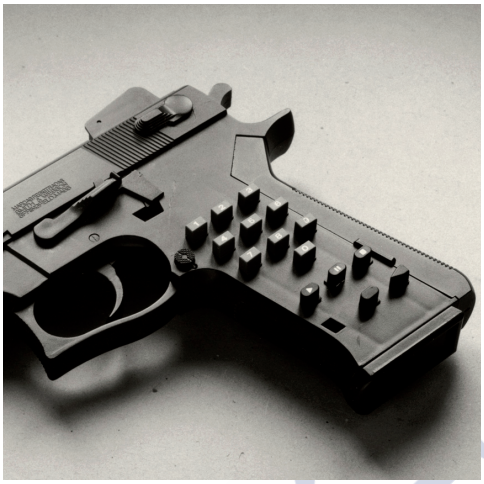
OLAFUR ELIASSON
INSTALACIÓN ◂
KUNSTMUSEUM WOLFSBURG, GERMANY, 2004
Foto: Wikimedia Commons

OLAFUR ELIASSON ▾
ONE WAY COLOUR TUNNEL, 2007
Foto: Wikimedia Commons



CHEMA MADOZ, 1996

Foto: Wikimedia Commons



CHEMA MADOZ, 2000

Foto: Wikimedia Commons





TEJO REMY, *Rag Chair*, 1991

Foto: Wikimedia Commons

ANTIOBJETOS

DESCRIPCIÓN

Crear un anti-objeto u objeto imposible a partir de objetos encontrados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Potenciar la capacidad reflexiva sobre el uso y la forma de los objetos.

· Aplicar el humor y la imaginación en la creación artística.

· Conocer corrientes artísticas.

· Poner en valor la idea de lo estético.

PALABRAS CLAVE

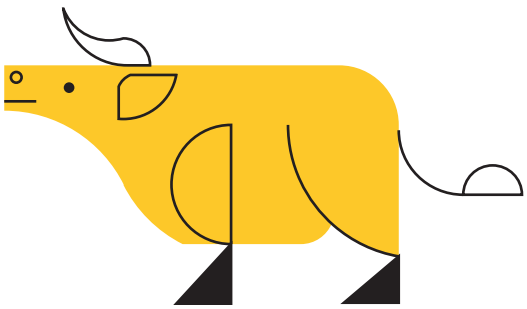
forma, función, humor, imaginación, readymade.

BIBLIOGRAFÍA

Thompson, H. (2013). *Remake it home*. London: Thames & Hudson.

REFERENTES

Chema Madoz



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A modo de guía: obras de referencia para el profesorado.

Dedico este apartado a mostrar una cuidada selección de referentes que pueden servir de ayuda, consulta o inspiración tanto al profesorado como a responsables educativos de cualquier ámbito a la hora planificar sus propios proyectos educativos para la enseñanza de la escultura.

Esta guía ha sido elaborada a partir de mis experiencias y de las de muchos otros, dedicamos, como yo, a la enseñanza y la práctica de la escultura. Han sido sus valiosísimas aportaciones las que han hecho posible este interesante elenco, que espero que contribuya y anime a impulsar el desarrollo de propuestas educativas vinculadas con la enseñanza y la práctica del volumen y la escultura.

Arce y Cacho, C. (1996). *Conversaciones sobre la escultura.* Madrid: Dirección General de Bellas Artes y Archivos.

Resumen

Celedonio Nicolás de Arce y Cacho nació en Burgos en 1739. Fue escultor de cámara del príncipe Carlos Antonio, futuro Carlos IV y especialista en la talla en marfil. Pero su labor como escultor queda oscurecida por la trascendencia de su función de tratadista, que resultó decisiva para a teoría de las artes plásticas de la Ilustración pues este es el único tratado español de escultura que existe. Las Conversaciones sobre la escultura, publicadas en 1786, tratan de compendiar los problemas teóricos y prácticos de este arte y mostrar el camino que un escultor debe emprender para asegurar su sólida formación. El autor eligió la fórmula del diálogo como medio más directo para ilustrar al supuesto discípulo. Era habitual este recurso literario con el que se podía crear la ficción de aproximar la atmósfera lejana y especulativa de la pura teoría a los ojos de un principiante.

Fragmento

«Toda figura perfecta forma un exacto círculo poniendo la punta del compás en el hombligo, y estendiendo enteramente los brazos; pues aquel es punto céntrico del referido círculo.

Lo mismo tiene de alta la figura que de ancha estirados los brazos.

No encamines la cabeza á la parte donde inclina el cuerpo. Siempre que la figura esté de pie, ha de cargar á plomo su cabeza sobre el que planta, observando que el tobillo interior del pie en que se tiene, ha de corresponder á la olla de la garganta.

En la figura de rodillas se deberán juntar los pies antes que ellas.

Toda cabeza humana tiene forma ovalada, con advertencia de que el hombre la tiene más cuadrada que la mujer, y los niños más redonda; pero en todas guarda la forma de óvalo. Desde el nacimiento del pescuezo ó cuello baxa degradando hasta el hombro, y en medio se observa un altito suave.

Los codos han de caer siempre a la cintura, y éstos baxan algo mas que la sangría, estendidos los brazos».

«Pad. La misma naturaleza, dicen muchos, fue maestra de las Artes, y que de las Osas se aprendió la Escultura, de la sombra del hombre la pintura, de las Avejas la Arquitectura, de los Ruyseñores la Música, de los Cisnes la Náutica, del puerco espin el flechar, de los Conejos las minas, y de los animales enfermos las yervas medicinales.

Los más afirman que la maravilla fue la madre de las Artes liberales de que nació el axioma: Por el admirar comenzó el hombre a filosofar, y la necesidad de Religión hizo precisas las Artes de fabricar, esculpir, y pintar para el sagrado culto. Y tampoco dudan que la Escultura ó Estatuaria es la más antigua de estas Artes, y que fue primero inventada de barro y madera en la isla de Samos por Dibutades de nación Sicyonio, según unos, y otros dicen que por Hedioco Reto, naturalmente por lo que observaron en las osas».

«Hijo ¿Pero quiénes serían los primeros que sacaron la simetría?

Padre. Los Griegos fueron los primeros que consideraron y midieron la estatua. De los Escultores ninguno fue más celebrado por los autores que Phidias natural de Atenas, a quien nadie de su profesión pudo igualar, y fue el primero que descubrió el modo de esculpir con elegancia y propiedad, e inventó el arte toreituce, esto es, el de tornear». (p. 115)

Cellini, B. (2006). *Vida*. Madrid: Alianza.

Resumen

Estas memorias de Benvenuto Cellini vieron la luz por primera vez en 1728, más de siglo y medio después de la muerte de su autor.

Están dictadas al hilo del recuerdo a un aprendiz de catorce años mientras el artista continuaba trabajando. Por eso el estilo resulta absolutamente espontáneo, y no demasiado ortodoxo desde el punto de vista gramatical. Pero la vivacidad de los acontecimientos narrados, la brutal sinceridad de las opiniones vertidas y el amplio y variado panorama que nos traza, las convierten en uno de los testimonios más pintorescos y amenos sobre la vida y el arte en el Renacimiento tardío.

En sus memorias Cellini se revela como un hombre de talentos múltiples: toca varios instrumentos musicales, domina el dibujo, el cincelado y la escultura; y también la escritura. Pero ante todo fue un maravilloso orfebre, el más dotado de su tiempo, capacidad enseguida reconocida por los principales aristócratas, que le encargaron la realización de todo tipo de objetos suntuarios.

Su carácter indómito le hace verse envuelto en multitud de disputas. En sus memorias confiesa haber matado a tres hombres, vengando la muerte de su hermano o lavando injurias recibidas. Pero también está a punto de morir a su vez, en varias ocasiones, sobreviviendo a la peste, al cautiverio y al veneno. Esta vida tumultuosa y apasionada tiene su apogeo, durante su madurez florentina, en la realización de su obra maestra: el Perseo, monumental estatua fundida en bronce que le supuso media docena de años de trabajo. La descripción del proceso de creación de esta obra es fascinante. Asistimos a una lucha contra las adversidades superadas de manera casi milagrosa, poniendo en juego las propias fuerzas hasta la extenuación.

Fragmento

«Mientras yo hacía construir el taller para comenzar en él mi Perseo, trabajaba en un zaguán en el que hacía el Perseo de yeso, del tamaño que había de tener, con la esperanza de modelarlo con aquel yeso. Cuando vi que hacerlo de aquella manera me llevaba demasiado tiempo, adopté otro expediente; porque, además, había colocado ladrillo sobre ladrillo de cualquier manera, levantando algo del taller, aunque hecho con tanta miseria que demasiado me ofende recordarlo. Comencé, pues, la figura de la Medusa y construí un armazón de hierro: luego lo empecé a hacer de barro, y cuando la tuve hecha de barro la cocí. Estaba sólo con algunos aprendices, entre los cuales había uno muy guapo; era hijo de una meretriz que se llamaba Gambetta. Me serví de aquel muchacho para copiarlo, porque no tenemos otros libros que nos enseñen el arte, sino la naturaleza. Intentaba encontrar oficiales para terminar rápidamente mi obra, porque yo solo no podía hacerlo todo». (p. 500)

Masó, A. (2004). *Qué puede ser una Escultura*. Granada: Universidad de Granada

Resumen

Se trata de un texto académico que abarca la totalidad de la problemática escultórica a través del diálogo entre los grandes escultores. Es un libro didáctico, un manual de escultura, un libro para aprender escultura en el que no están disociadas las técnicas de los conceptos. Es un libro que posibilita aprender arte a partir del arte pues propone las mejores obras como modelos y conecta con las más modernas concepciones sobre educación artística.

Fragmento

«Un árbol modifica el espacio en la medida en que lo respira, un pájaro en el modo en que lo suspende o atraviesa; una música en la intensidad con que lo llena; una forma en la relación que establece con el aire y la luz.

Pero el árbol también atraviesa y suspende y suena; y el pájaro modifica la luz; y la música atraviesa, se suspende y posa». (p. 66)

«La luz crea de alguna manera las cosas, las formas: un mismo objeto es diferente con diferente luz.

La luz como energía, sobre la materia. Imaginemos las más diferentes superficies, unas vibran, palpitan, al ritmo de los intervalos de luz y sombra. Una piedra erguida, un granito, visto aisladamente, comprendido, vive su peculiar vida de piedra que no es la misma, ante la luz o por la luz que la de un redondeado mármol horizontal, tendido.

La luz nos muestra. Decantemos la cualidad que pertenece a la materia. Abstraigamos la luz por un momento, en su capacidad de resbalar, de saltar, de detenerse. Su actitud nos canta la actitud de aquello en que se posa. Hacer una escultura es ofrecer un recorrido a la luz». (p. 47)

Matía, P., Blanch, E., et al. (2006). *Conceptos fundamentales del lenguaje escultórico*. Madrid: Akal.

Resumen

Temas como el espacio, la materia, la forma, el análisis del tiempo y del movimiento, y los problemas del lenguaje y la comunicación propios de todos los campos artísticos, se abordan en este texto desde la reflexión que provoca nuestra pertenencia a un mundo que vemos y sentimos en volumen. Una experiencia que consideramos preciosa y que a veces conviene «reconocer».

Fragmento

«En nuestro concepto de los materiales tradicionales, con toda una serie de imágenes como la calidad táctil, el peso, la temperatura, etc., todas ellas de orden físico, asociábamos la historia cultural de cuantos monumentos y esculturas recogía nuestra memoria. Toda esta «carga cultural», ese sedimento experimental de cómo se comporta el material en el tiempo, es el que nos estructura el sentido de «realidad material». Tradicionalmente, han sido la madera, por sus connotaciones cálidas, la piedra, por el sentido de perpetuidad y nobleza en su comportamiento, el barro, y el metal fundido (bronce), por su adaptabilidad a moldes previos y registro de las formas, los materiales utilizados a lo largo de toda la historia del ser humano, hasta la revolución industrial.

La escultura (y las artes en general) anhelaban eternidad, deseo de perpetuidad, y estos materiales poseen todas las características de un buen envejecimiento, adquiriendo casi «solera» con el paso de los años. Muchos artistas los utilizaron a lo largo de los siglos casi exclusivamente como soporte de sus formas, «trasladando» a diferentes materias la misma forma e intentando que ésta (materia) fuera lo más neutra posible». (p. 57)

Matía, P., Blanch, E., et al. (2009). *Procedimientos y materiales en la obra escultórica.* Madrid: Akal.

Resumen

Este libro no sólo un manual de técnicas. Más que describir procedimientos para su aplicación por parte del estudiante o del lector, se ocupa sobre todo de hacer una reflexión en torno a cómo los propios métodos de trabajo y los materiales empleados condicionan el proceso creativo, renovando la valoración de la escultura desde la interrelación de las distintas aproximaciones contemporáneas a la realización artística.

Fragmento

«La realización de un molde supone concretar ese vacío en torno al cuerpo sólido que sirve de modelo, materializar el espacio circundante o, en alguno casos, crear directamente ese vacío para, ocupándolo de nuevo, logar una reproducción exacta del original. Pero, con más precisión, lo que interesa del proceso es concretar la frontera, ese límite en el que lo corpóreo acaba, esa zona de enorme tensión donde el cuerpo se define y el vacío termina.

Quien haya experimentado con la práctica los procesos de vaciado de un objeto habrá podido comprobar la virtualidad que esconde el molde, casi un juego de magia, en el que se sustituye el original por un vacío, para reencontrarlo, surgiendo de ese mismo hueco, idéntico, repetido». (p.117)

Otra bibliografía relevante

Albrecht, H.J. (1981). *Escultura en el Siglo XX*. Barcelona: Blume.

Camí, J. y Santamera, J. (2000). *Escultura en Piedra.* Barcelona: Parramón.

Camí, J. y Santamera, J. (2001). *La Talla. Escultura en Madera.* Barcelona: Parramón.

Chillida, S. (2003). *Elogio del Horizonte*. Barcelona: Blume.

Flynn, T. (2002). *El Cuerpo en la Escultura.* Madrid: Akal.

Guzmán Peña,Mª.F. (1994). *Escultura: Percepción y Conocimiento.* Granada: Comares.

Herder, J. G. (2006). *Escultura*. Valencia: Universidad de Valencia.

Hessenberg, K.(2006). *Escultura.* Barcelona: Blume.

Krauss, R.E. (2002). *Pasajes de la Escultura Moderna*. Madrid: Akal.

Martín González, J.M. (1995). *Las Claves de la Escultura.* Barcelona: Planeta.

Midgley, B. (1985). *Guía Completa de escultura, modelado y cerámica*. Madrid: Blume.

Opie, M. J. (1995). *Escultura*. Barcelona: Blume.

Plowman, J. (1996). *Enciclopedia de Técnicas Escultóricas*. Barcelona: Acanto.

Read, H. (1994). *El arte de la escultura*. Buenos Aires: Eme.

Rodin, A. (2000). *El Arte*. Madrid: Síntesis.

Rudel, J. (1986). *Técnica de la escultura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sauras, J. (2003). *La Escultura y el oficio de escultor.* Barcelona: Ed. del Serbal.

Wittkower, R. (1987). *La Escultura: procesos y principios.* Madrid: Alianza.

B6. El paisaje caleidoscópico de las metodologías de investigación más coherentes con las artes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Me gustaría aclarar el por qué situar el bloque de las metodologías utilizadas en esta tesis al final de la misma. La razón es sencilla, considero que como veremos más adelante, los métodos artístico-narrativos basados en las artes, diálógicos y multivocales, nos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria, en lugar de estar determinada de antemano, desde la óptica de los agentes o instituciones ajenas al proceso de formación. Cualquier propuesta de futuro para la enseñanza y aprendizaje, así cómo para la formación del profesorado debería comenzar, primero, por recuperar narrativamente al sujeto a formar; segundo, generar efectos formativos sobre el propio narrador al permitirle reflexionar o volver sobre su historia de formación como futuro profesional; y en tercer lugar, ser capaz de generar nuevos saberes a partir de la interpretación e intercambio de las experiencias de aprendizaje. De ahí que se fuese construyendo la tesis a medida que se iba recabando datos y generando informes extraídos de nuestras voces y saberes.

El diálogo yo/yo

No sabía por dónde empezar, y después de varios días con cierto desasosiego, me di cuenta de que ya estaba en la senda de la investigación de mi tesis doctoral, y comprendí que no iba sola, que llevaba conmigo multitud de historias vividas, pensadas, reflexionadas, documentadas y temidas. En este camino vi que tenía que decidirme por infinidad de factores: buscar aquellas preguntas que me hacía, y que me apasionaban, recabar información sobre ellas, sintetizar y asimilar ideas, conceptos, teorías, argumentos, propuestas, escuchar voces silenciadas, vivencias, reflexiones…, pero siempre le he temido al apartado de selección y documentación de la metodología a elegir y cómo diseñar el plan investigador, el contexto en donde se pondrá en práctica, etc. Estos temores aumentan aún más si cabe, cuando la investigación, por razones del proyecto huye de metodologías con trayectorias asentadas en el tiempo e intenta, tímidamente, aventurarse con metodologías más incipientes, innovadoras y atractivas, pero con sus múltiples trabas añadidas, por supuesto. Hemos pasado, como bien nos dice Eisner, de una bipolaridad investigadora ciertamente encorsetada, cuantitativa y/o cualitativa, optando por las razones antes vistas por el paradigma cualitativo, a la emergencia de modelos indagadores más cercanos a nuestra área de conocimiento (la educación): La Investigación basada en las Artes (Art-Based Research), la investigación dialógica, multivocal y, particularmente en nuestro caso, a través de la investigación artístico-narrativa y las escrituras del yo, para indagar y recopilar datos a través de herramientas que nos ofrece la investigación-acción.

Me decanto por estas metodologías, no porque sean emergentes, sino porque cuando empecé a releer todo lo que llevaba hecho, desde mi propia historia de vida, la de otras historias para poder cruzarlas con la mía…, y todas las propuestas vividas, comprobé que son mucho más coherentes con mi manera de ver el mundo, y con mi forma de investigar.

Resulta muy complicado vislumbrar una única forma de indagar para referirnos a muchas. Esto se debe a que, sin lugar a dudas, al trabajar con una metodología artística, ésta hace referencia a las múltiples visiones inherentes al arte a la hora de afrontar un mismo problema (Mesías, 2012). Por eso nos referiremos a la encrucijada metodológica de la *Investigación Educativa basada en las Artes* dentro de la cual nos posicionamos. Son muchas intersecciones las que dan lugar a la ABER —*Art-Based Educational Research*—. Analizaremos como emerge desde el amplio paradigma de la investigación cualitativa pero, por su campo de referencia: el arte, podremos hablar con propiedad de una investigación artística con carácter propio y, por tanto, bajo el paraguas del paradigma cualitativo. Todas estas interconexiones, a su vez, se nutren transversalmente por el giro narrativo que se produjo en la investigación artística y educativa, así como por las particularidades que presenta la investigación-acción participativa —*Participatory Action Research*— (Alana, Milenkiewick y Bucknam, 2008).

Como ya hay muchos estudios de las características de estas metodologías, sobre todo plasmados en tesis doctorales, me centraré en aquellos aspectos que confluyen en mi investigación.

Cambios significativos y desmontando creencias en el paradigma cualitativo

La investigación cualitativa, dice Eisner (1998), enfoca la mirada en el significado que le asignamos al contenido de nuestra experiencia, lo que resalta la importancia de las cualidades. Y dado que el ámbito privilegiado de las artes es lo cualitativo, el lado sensorial de la experiencia humana, no es extraño que esta modalidad de la investigación haya encontrado en el arte un sin número de elementos para su desarrollo.

Eisner Elliot W. (2004), en el capítulo nueve de su libro *El arte y la creación de la mente* (Agenda para la investigación en la educación artística) define de una manera muy clara, aquellos cambios más significativos que se están produciendo en el ámbito de la educación artística, y desmonta muchas creencias que todavía siguen pesando en la investigación hoy en día:

Hasta no hace mucho, investigar en el campo de la educación exigía medir los fenómenos investigados y luego aplicar técnicas estadísticas para tratar los datos obtenidos.

Lo que ha pasado es que muchos investigadores, se han sentido limitados por el requisito de que los fenómenos a investigar se deban reducir a lo mensurable. Como resultado del malestar provocado por las limitaciones de los números y de la estadística, han aparecido métodos cualitativos de investigación como forma legítima de estudiar y comprender los problemas educativos que interesan a los investigadores. Se pueden usar narraciones, películas, vídeos, teatro e incluso poemas y *collages* para profundizar en la comprensión de aspectos de la práctica educativa y de sus consecuencias. Como he señalado antes, la forma y el significado interaccionan entre sí porque la forma en que aparecen las ideas influye en los tipos de experiencia que tendrán las personas. De ahí que se haya reconocido que el uso de formas de representación que previamente tenían poco o ningún lugar en la investigación puede ofrecer nuevos significados, algo necesario para ampliar nuestra comprensión.

Otra creencia y que también ha sido puesta en duda es que el objetivo de la investigación es revelar un conocimiento verdadero y objetivo. En relación con la creación del conocimiento aparece otro cambio de perspectiva centrado en la cuestión de la objetividad. Uno de los significados del término objetivo se refiere al uso de un procedimiento de investigación que no da cabida al ejercicio del juicio. Pero hay otro significado de la palabra objetivo más propio del sentido común y que alude a la creencia de que el conocimiento objetivo describe las cosas tal como son. Es esta concepción la que se ha puesto en duda porque hay infinitas maneras de describir cualquier cosa. La idea de que hay una manera de expresar cómo es algo «realmente» presupone que podemos observar el mundo con la mente vacía de toda experiencia anterior que pueda teñir o sesgar lo que vemos; pero toda percepción está sesgada. Y una mente vacía de lo que la cultura y la experiencia le han ofrecido, no vería nada.

En los enfoques convencionales de la investigación educativa que presentan una orientación estadística, la capacidad de generalizar se basa en el supuesto de la aleatoriedad, pero el cambio se produce cuando usamos nuestra experiencia de sucesos aislados para crear expectativas y extraer conclusiones. Los datos que alimentan estas generalizaciones suelen ser mucho más complejos y sutiles que los datos estadísticos que se ofrecen normalmente. Usamos un conjunto de datos más amplio, más complejo y más sutil para prever el futuro o extraer conclusiones sobre el pasado. No extraemos estas conclusiones seleccionando muestras aleatorias.

Pero aún hay otra base para la generalización que está relacionada con el uso de imágenes canónicas. Estas imágenes se derivan de las artes, de las ciencias y de la vida cotidiana. Las artes ofrecen imágenes tan poderosas que nos permiten ver o prever lo que no podríamos haber observado sin ellas. Dicho en pocas palabras, las generalizaciones producen vías para la indagación

Otra creencia que ha experimentado un cambio es que la investigación es, y sólo puede ser, el resultado de la indagación científica. Desde esta perspectiva, la investigación se considera una especie de ciencia. Pero según la concepción más reciente, la ciencia es una —y sólo una— especie de investigación. La investigación no tiene por qué ser científica para que cuente como investigación. La investigación se puede basar en las artes tanto como en la ciencia. La investigación basada en las artes parte del reconocimiento de que las artes, al igual que las ciencias, pueden ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos.

Otro cambio de perspectiva es el desafío a la creencia de que mediante la investigación encontraremos qué es lo que funciona, y que, una vez conocido esto, sabremos qué deberemos hacer y cómo. Esta concepción se ve ahora como una simplificación burda y excesiva de la función de la investigación.

La idea de que las conclusiones de la investigación se pueden aplicar como recetas o fórmulas con independencia de cualquier contexto o circunstancia infravalora la inevitable distancia entre el conocimiento teórico y la acción práctica. Este cambio desde la supremacía de lo teórico a una creciente apreciación de lo práctico es fundamental porque también da a entender que el conocimiento práctico no se puede subsumir en el teórico; algunas cosas sólo pueden conocerse a través de la acción. Además, es inevitable que los contextos difieran, y el hecho de pasar por alto estas diferencias supone un gran peligro. Los enseñantes, los diseñadores curriculares y los evaluadores necesitan conocer el contexto para saber si las decisiones que están considerando tienen o no sentido. (Eisner, 2004)

La investigación cualitativa vista como trazar puentes: la Investigación basada en las Artes (Arts-based Research), la investigación artístico-narrativa y la investigación educativa basada en las artes (ABER - Art-based Educational Research)

Estos paradigmas son abordados con divergencia de criterios y puntos de vista diferentes, pero con profundas interconexiones unos con otros, según los autores y bibliografía consultada. Y ya no sólo por su reciente visibilidad en el panorama académico actual, sino porque indagar en educación desde una perspectiva artística demanda un cambio significativo en el modo de pensar y actuar como artistas-investigadores, un rol que requiere una nueva forma de construir nuevo conocimiento. Un conocimiento que no solo demanda un saber, sino

que ahora es necesario saber-hacer, y que se tiene que mover en base a reflexiones —en, sobre y después— de la acción, como educadores y formadores de artes visuales.

Es la nuestra, una época de cambios, en la que es necesario plantear sutiles equilibrios: lo individual frente a lo colectivo, lo privado ante lo público, el mestizaje y las identidades culturales, la certeza frente a las incertidumbres…

En educación artística, como en cualquier otra disciplina, investigar es necesario para revisar el conocimiento educativo establecido. Digamos que sin investigación no hay campo de conocimiento (Imbernón, 2002, p. 7). Eisner, en 1972, señaló como el rasgo principal de la investigación artística, el esfuerzo sistemático de plantearse preguntas, de cuestionar razones; el intento de conocer, de ir más allá, de buscar… La investigación comprende, pues, todo intento sistemático por comprender, en profundidad, el modo en que se enseñan y se aprende el arte. Una época de cambios necesita un planteamiento lo suficientemente amplio para dar cabida a las aportaciones de otros campos y a las nuevas perspectivas.

La contribución más valiosa del proceso de investigación es su capacidad de proponer nuevos puntos de vista. No se trata de establecer dogmas o verdades absolutas, menos en una época de incertidumbre como la nuestra, se trata de identificar cuestiones y problemas, de recoger y registrar informaciones, de diseñar nuevos modelos que enriquezcan el conocimiento que tenemos de las cosas.

Las escuelas, como instituciones educativas generales, nacieron al amparo de la modernidad, Las estructuras de escolarización se establecieron en otros tiempos y con otros intereses. Es lógico que a medida que las reglas que rigen el mundo están cambiando, lo hagan también las reglas y los modos en que se aprende.

La Investigación basada en las Artes (*Arts-based Research*)

Esta modalidad investigadora se viene desarrollando de forma intermitente desde comienzos de la década de los noventa y, significativamente, durante los últimos diez años (teniendo en cuenta los años de los documentos publicados). Este tipo de investigación cualitativa centra el interés metodológico en formas de expresión artística tales como el teatro, danza, fotografía, diseño, arquitectura, etc. Este modo de indagar, al recurrir a las manifestaciones artísticas, no solo se vale del lenguaje textual sino que, coherentemente, se abre a las nuevas posibilidades estéticas ya mencionadas.

No cabe duda de que el texto explicativo ha sido la forma más frecuentemente usada en la investigación cualitativa para representar significados. La *Indagación basada en el Arte* nos propone ampliar este planteamiento a otras formas de representación visual. Por eso exponen que representaciones visuales de lo más diverso pueden ser

exploradas en la investigación educativa, incluyendo las tecnologías de la información y comunicación. De hecho, los investigadores artísticos buscan el uso de lenguajes más evocadores —metafóricos, figurativos, connotativos, poéticos, lúdicos— y más amplios que les permitan aproximarse mejor a un modo personal de construir la realidad. Como destaca Ulmer:

[…] cualquier forma de representación sirve para filtrar, organizar y transformar la experiencia en significados que muestran nuestro conocimiento. Historias, dibujos, diálogos, collage, pintura, textos fragmentados, fotomontajes, danza, performance… son formas de *arts-based* para construir y congelar y ver cómo podemos vivir y conocer nuestras experiencias.

Como un ensamblaje de fotogramas, así una indagación postmoderna consiste en diferentes componentes que provienen de una gran variedad de fuentes.

Usando un procedimiento cinematográfico, los fragmentos (fotogramas) se yuxtaponen conformando una secuencia que enfatiza el valor de lo personal como un discurso del conocimiento, y el valor de la experimentación formal como una estrategia con propósito epistemológico

(citado en Diamond y Mullen, 1999, p. 23)

Diamond y Mullen (1999) en su obra *El educador postmoderno* entienden por Investigación basada en las Artes una forma de investigar acorde con los tiempos postmodernos, en donde se toman estrategias y métodos propios de las artes en su sentido más amplio y diverso: la poesía, las artes visuales, la música, el cine, el drama, etc. Estos autores recalcan que son los investigadores comprometidos con esta metodología artística los que tienen que luchar contra la hegemonía de las formas empírico-positivistas, y encontrar así nuevas maneras de investigar que admitan la participación y la autocrítica dentro del propio proceso investigador.

Fernando Hernández (2008), citando a los investigadores Huss y Cwikel (2005), escribe que la finalidad de la *Arts-based Research* es «utilizar las artes como un método, una forma de análisis, un tema, o todo lo anterior en la investigación en educación, en ciencias sociales, humanidades o arte terapia». En este mismo sentido, Ricardo Marín (2005, p. 249) señala que la idea básica que se esconde detrás de la Investigación basada en las artes es la siguiente: «en pleno siglo XXI es necesario seguir abriendo nuevas posibilidades a la investigación sobre los problemas educativos».

Otra de las autoras más relevantes que han tratado el tema, desde una perspectiva psicológica y terapéutica de las artes, es Shaun McNiff (1998) quien dice que la *Arts-based Research* y la investigación científica tienen muchos puntos en común, ya que ambos comparten la innovación y la imaginación creativa.

McNiff manifiesta que la *Arts-Based Research* se basa en la integración de métodos considerados «empíricos» con métodos más introspectivos propios de las artes. En el campo de las artes, como es obvio, las investigaciones huyen de laboratorios asépticos que controlan todas las variables cuantificables porque, entre otras cosas, el arte está inmerso en la vida y la vida es de todo menos esterilizada, cuantificada y predecible. Además si nos referimos a la introspección de las personas y que ésta se conciba como un modo de investigación, se estimula la narración de historias vividas y experimentadas por el propio artista-investigador que, sin duda, en ciencias sociales y educación, nos ayudan a avanzar en la teoría desde la práctica.

Mi compromiso con un método integrador de Investigación basada en las artes se ha formado a partir de mi experiencia observando a mis estudiantes de licenciatura, buscando proyectos de investigación donde la única voz del estudio fuese la primera persona. Los objetos de expresión y el proceso de creación se volvieron borrosos a medida en que la auto-investigación sobresalía con respecto a otros aspectos que contribuían a la experiencia. Estos estudios tendían a volverse laberintos de sentimientos personales y trozos de pensamiento.

(McNiff, 1998, p. 55)

Al intentar comprender el enfoque artístico dentro de la investigación en educación, debemos tener muy presente la trayectoria que ésta ha descrito en su camino, seguir las huellas de sus pisadas, para así descubrir cuáles son las raíces en donde se ancla la metodología artística. Tal y como se ha manifestado en los trabajos de otros investigadores (Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 1995, 1998; Denzin, 1997; Bolivar *et al*, 1998; McEwan y Egan, 1998; Bruner, 2003; Agra 2005, 2010, 2013), la emergencia de nuevos enfoques en la investigación cualitativa y, consecuentemente, en la artística, se debe al —giro narrativo— que se ha producido en las ciencias sociales en general y en educación de manera singular, promovida desde el desarrollo de la *narrative inquiry*. Dado el atractivo que suscita la narrativa en la investigación, el arte contemporáneo y la educación, así como el propio interés personal para este trabajo, abordaremos el giro narrativo desde sus múltiples temáticas.

El giro narrativo en la investigación artística

Como derivación natural de la crisis de la racionalidad técnica y rompiendo decididamente con una concepción instrumental o tecnológica de la enseñanza, donde se considera ésta como un medio para conseguir determinados resultados, lo narrativo se dirige a la naturaleza específica y compleja de los procesos educativos (Bolivar et al., 2001). El incremento del interés alcanzado por la narrativa como una manera de conocer se ha convertido —en los últimos años— en un nexo de unión entre distintas ciencias: crítica literaria, semiótica, antropología, etnografía, historia, artes visuales, psicología cognitiva, etc. La razón podría ser, como plantea McEwan y Egan (1998):

> [...] las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de relato. Esta perspectiva reconoce que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo. Su rasgo distintivo es el producto de la práctica pasada y los esfuerzos pasados para entenderla. Las historias sobre práctica nos ayudan a definir nuestros propósitos, localizar nuestros valores y fijar nuestra orientación afectiva hacia las personas y las cosas. (p. 236)

Lo cierto es que, también para la comunidad educativa, el tema de la narrativa ha adquirido gran importancia tanto para informar la investigación como para la práctica educativa. Los trabajos de autores como: Connelly y Clandinin, McEwan y Egan, Bolívar…, han permitido hablar de este «giro hacia la narrativa» como uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa.

La investigación artístico-narrativa

La idea que quiero plantear, y que comparto, es que los modos de investigación narrativa conectan especialmente con los procesos artísticos, por lo tanto, desde mi perspectiva, con los procesos de aprendizaje artístico: la narrativa, como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística. Por ello, pese a las dificultades e indeterminaciones propias de un campo complejo y emergente, entiendo que es necesario comprometerse en explorar de un modo riguroso las posibilidades y puntos de vista que la narrativa puede ofrecer a la investigación en educación artística (Agra, 2007).

Centraré esta exposición en el campo del conocimiento práctico, donde es mayor mi experiencia y donde me siento profesionalmente más comprometida. Sin embargo, soy consciente de que si, como comunidad de investigadores, aplicamos estos principios educativos generales —de manera rigurosa— será posible construir un modo más artístico de aproximarnos a la manera en que se enseña y se aprende a disfrutar el arte. La narrativa entreabre una posibilidad importante para plantear un modelo de investigación

coherente y congruente con la esencia artística. Pero además, constituye un método de investigación que nos permitirá aproximarnos, de modo interpretativo, a las narrativas de los creadores sobre su proceso artístico para inferir conclusiones útiles a la práctica de la educación artística. Pero no sólo esto, podremos aprender más sobre las narrativas de los profesores y formadores de educación artística y de nuestros propio alumnado y por medio de ellos, saber más de los contextos de trabajo, de sus dificultades, de aquello que echan en falta, de lo que sobra, de lo que piensan. Desde mi punto de vista, su importancia radica en que serán las narrativas de nuestros propios alumnos y alumnas, en su proceso de construcción de conocimiento artístico, las que nos ayuden a aprender a crear un modo más artístico de formar y enseñar, o también, excluyendo términos de eficacia propios de paradigmas más técnicos, conocer y comprender mejor aquéllo sobre lo que trabajamos.

Connelly y Clandinin (2000) plantean el proceso de enseñanza como una «narrativa-en-acción». Los modos de ser y de hacer en el proceso de aprender se convierten en relatos o historias contados por los propios autores y vividas de un modo compartido, sobre los que podemos volver para aprender… En este sentido, la narrativa propone una línea de investigación que merece ser tenida en cuenta.

Mi propósito, en este trabajo, es ofrecer alguna de las ideas que he comenzado a vislumbrar con relación al campo de la narrativa y del pensamiento narrativo como herramienta de investigación y formación. Se trata de plantear las posibilidades y aplicaciones más relevantes que este estudio implica para la práctica y la enseñanza de la forma y el espacio en la Educación Artística, más que de proponer una teoría completa. Aspiro, como proponen McEwan y Egan (1998), a desplegar mapas de ruta que sirvan para localizar temas y a situar conceptos dentro del estudio de la narrativa en la investigación artística.

«En suma, la narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación».

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Y nos preguntamos

¿Qué entendemos por narrativa y en qué se centra su aportación a la investigación educativa?

No resulta fácil aproximarse al concepto de narrativa sin referirse al contexto en el que surge esta preocupación. Es decir, sin revisar, aunque sea someramente, las concepciones y reflexiones —algunos autores han preferido denominarlas «imágenes»— que configuran el tópico del profesor como investigador. Este concepto ha adquirido un papel protagonista en los paradigmas educativos de las últimas décadas, a él nos hemos referido utilizando expresiones como: *profesor-investigador*, *conocimiento práctico*, *investigación-acción*, etc.; y responde, en último caso, a una nueva forma de expresión del diálogo entre teoría y práctica, un tema recurrente en la investigación didáctica.

Hoy día la enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia experiencia. Si admitimos que la naturaleza de la enseñanza es compleja, el profesor tiene que asumir un papel activo, investigador, propio de quien aprende; atento a las condiciones del contexto, capaz de asumir cuestiones impredecibles o problemáticas, capaz de percibir y dar respuesta a las necesidades cambiantes —a veces, casi volátiles— de los alumnos, capaz de encontrar nuevas perspectivas y nuevos enfoques a su manera de enseñar. Entendida la enseñanza como un proceso donde interaccionan múltiples elementos no resulta raro plantear su conocimiento como un proceso de indagación (Agra, 2007).

Actualmente utilizamos la narrativa en el análisis del lenguaje, el comportamiento y la cultura. Desde este punto de vista, la narrativa es algo más que la característica estructural de los textos, al estar intrínsecamente incorporada a la actividad humana. Básicamente, se propone la narrativa como una serie de actos verbales, simbólicos o de conducta que se entremezclan con el propósito de contarle algo a alguien. Así, el contexto social dentro del cual se relata la historia, las razones del narrador para contarla, su competencia narrativa y las condiciones y características de su audiencia se convierten en elementos a tener en cuenta para desarrollar y comprender las narrativas.

«Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en el... nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante [...]»

(Witherell, Hoan y Othus, 1998, p. 73)

En suma, la narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación. En un sentido amplio, podemos afirmar que las personas, en su relación con los demás, y consigo mismos, no hacen otra cosa que construir —contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, creer, dudar, planificar, vivir…— sus propias narrativas.

Narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. El enfoque narrativo se centra en el relato —*narración*— como un género específico del discurso; aquél que expresa una experiencia humana relevante. Lo que distingue a la narrativa, como afirman McEwan y Egan (1998), es que adopta una forma atenuada de ritmo… y refleja una simetría estructural entre sus contenidos y la vida humana. Así, entendemos narrativa con un doble sentido: el primero, como experiencia expresada en un relato, y el segundo, como enfoque de investigación, es decir, el modo en que los investigadores escriben sus propias narrativas, a partir de los relatos de quienes han narrado sus historias de vida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Cuál es la perspectiva que ofrece la investigación artístico-narrativa a la construcción de conocimiento educativo?

Desde una perspectiva de conocimiento práctico, narrativas y relatos son herramientas de trabajo que los profesionales utilizan con frecuencia tanto para dar sentido a su experiencia como para organizarla. En el marco de la investigación cualitativa, incluyen un extenso territorio de «las escrituras del yo»: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, documentos personales o de vida, cuestionarios abiertos, relatos biográficos, etc. Esto es, una amplia gama de formas de representación que tienen en común su capacidad para filtrar, organizar y transformar la experiencia de lo personal, para reconstruir un discurso de conocimiento.

Ahora bien, la investigación artístico-narrativa, tal como se defiende aquí, propone además de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas. Desde este presupuesto, podríamos decir que se trata de extender la «escritura del yo» hacia ámbitos y formas artísticas no solo verbales sino también visuales y audiovisuales: impresiones, historias, dibujos, collages, ideas previas, bocetos, fragmentos de textos, fotomontajes, instalaciones, música, etc.

Como afirma Eisner (1997), cualquier forma de representación alternativa puede ser empleada, con tal de que ponga mejor en escena la experiencia y se incremente la comprensión. Algunas formas alternativas de representación tienen, entre otras, estas ventajas:

· Proveen un sentido de particularidad (carácter individual, cualidades distintivas, autenticidad) que las abstracciones impiden.

· El material presentado en estas formas alternativas suele ser más evocativo que denotativo, al presentarlo en un texto más abierto a posibles interpretaciones, lo que le aporta una ambigüedad productiva.

· Los nuevos modos de representación amplían nuestros modos de ver y abordar los problemas, incrementando las cuestiones que podemos responder.

· Los modos cualitativos de representación posibilitan, en mayor grado que los cuantitativos, la creatividad del investigador y sus cualidades individuales.

Frente al análisis de un conjunto de variables más o menos discretas, la investigación artístico-narrativa como metodología válida de construcción de conocimiento capta, mediante el diálogo o el relato, una riqueza de detalles y significados, sentimientos, motivaciones, deseos o propósitos que no resultan fácilmente expresados utilizando otro tipo de proposiciones o enunciados. Esto es, «narrar la experiencia» como estrategia para reflexionar sobre nuestra propia

identidad y sobre aquello que deseamos hacer o ser. Como propone Witherell, Hoan y Othus (1998):

«Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en el... nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante [...]» (p. 73)

El enfoque narrativo aporta un valioso instrumento para entender la enseñanza, para captar una situación particular donde tenga presencia tanto el tiempo en que sucede la acción de aprendizaje como su contexto específico. Puede utilizarse como una lente que localiza y refleja la complejidad de los procesos de aprendizaje. Por tanto es bastante lógico que su forma de expresión natural se parezca más a una historia, a un relato particular.

Normalmente este tipo de investigación comienza en una situación de dialogo previamente establecida, donde se representa la trayectoria de experiencia en una —o más— dimensiones concretas, para ser posteriormente analizada, interpretando los relatos y otros documentos recogidos. Las narraciones son evidencias de la experiencia: textos, imágenes, videos… a interpretar por medio de otro relato, que es el informe de investigación. Dicho informe es a su vez una historia narrada. La investigación es, pues, ese proceso complejo y reflexivo de reconstrucción que pretende trascender el análisis de la experiencia personal, para una mayor comprensión de la realidad educativa a través de la interpretación de significados.

No cabe duda, que esta narrativa de investigación se enmarca, en gran medida, dentro del esfuerzo por desarrollar modelos de innovación capaces de apresar y explorar el conocimiento de los profesores y su manera de enseñar. Para la formación del profesorado, narrar la experiencia constituye una buena estrategia para reflexionar sobre la identidad profesional y sobre aquello que se desea hacer o ser.

La Investigación Educativa basada en las Artes (*ABER - Art-Based Educational Research*)

En el contexto de las investigaciones cualitativas y notablemente influida por los presupuestos de la Investigación Narrativa, la Investigación Educativa basada en las Artes (ABER - *Art-Based Educational Research*), se enfrenta a la investigación educativa utilizando formas artísticas para expresar ideas y experiencias personales como modo de incrementar el conocimiento profesional. En general, este modelo de investigación se construye sobre la interrelación de dos ideas principales:

· Como una forma de investigación cualitativa que promueve el desarrollo de profesores investigadores a través de profundizar en la comprensión de sus experiencias y en la de otros profesionales.

· Las perspectivas pueden cambiarse, transformarse; por tanto la formación educativa y humana del profesor puede ser reestructurada.

Como proponen Diamond y Mullen (1999), podríamos definirla como una forma de investigación alternativa coherente con la sociedad postmoderna.

Tomando como base estrategias y métodos propios de la crítica literaria y el arte, la ABER trata de describir e interpretar «imágenes» personales de los protagonistas de la enseñanza. Sin olvidar, que, en este caso, el término «imagen» se refiere —conforme a la terminología de Clandinin (1986)— al modo en que se organiza el conocimiento extraído de la experiencia.

No cabe duda de que el texto explicativo ha sido la forma más frecuentemente usada en la investigación cualitativa para representar significados. La ABER nos propone ampliar este planteamiento a otras formas de representación visual. Por eso exponen que representaciones visuales de lo más diverso pueden ser exploradas en la investigación educativa, incluyendo las tecnologías de la información y comunicación. De hecho, los investigadores artísticos buscan el uso de lenguajes más evocadores —metafóricos, figurativos, connotativos, poéticos, lúdicos— y más amplios, que les permitan aproximarse mejor a un modo personal de construir la realidad.

Los métodos de la ABER proporcionan estrategias textuales y gráficas para aproximarnos a la experiencia de la enseñanza, a la colaboración con el desarrollo profesional de los profesores y, por medio de las reflexiones en torno a sus ideas e intuiciones, nos acercan a su conocimiento práctico.

¿Cómo llegamos a las otras orillas?: La investigación cualitativa como una aventura

Ya hemos dicho que nuestro mapa de ruta se incrusta en la investigación cualitativa como una aventura dialógica y caleidoscópica, pues sabemos que hoy la investigación funciona como un proceso constructivo, o como dice Willig (2001), como una aventura.

La investigación cualitativa favorece el estudio de los procesos en tanto inseparables de su contexto enraizando su comprensión en las características y experiencia personal de los actores del mismo, son y somos los protagonistas.

El Diálogo Sujeto/Sujeto

La gestación de los datos cualitativos que he obtenido, emerge a partir de un diálogo en el cual investigador e investigado se ponen en suspenso en la construcción de una verdad común, esto implica una disposición hacia las personas o comunidades estudiadas que difiere de la disposición hacia el objeto, al que no le queda otra alternativa que ser visto y evaluado por criterio del investigador.

Consecuentemente con lo anterior, la interpretación de los fenómenos estudiados debe ser multivocal y dialógica. Con esta visión de cruce y caleidoscópica, la investigación cualitativa, en todas sus modalidades, «reivindica una forma de relación investigador/a-informante, en la que las experiencias vividas de los informantes y los significados que les asignan se producen en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso» (Wisenfield, 2000, p. 7)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La comprensión participativa

«La participación activa del que conoce y la participación activa del objeto conocido (el dialogismo) [...] Los elementos de la expresión (el cuerpo no como una cosa muerta, la cara, los ojos, etc.); en ellos se cruzan y se combinan dos conciencias (del yo y del otro); aquí yo existo para el otro y con la ayuda del otro».

(Bajtín, 1979/1982, p. 393)

Desde este punto de vista, la investigación dialógica debe ser considerada una participación activa por parte de quienes llevan a cabo esta actividad, tanto el investigador como el investigado participan con todo lo suyo, con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva con su ser situado y concreto, en el proceso de investigación. La investigación debe ser un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.

Por todo ello, y para iniciar mi propia aventura dialógica y participante, utilicé instrumentos de la investigación-acción como cuestionarios y prácticas de observación participante.

¿Qué me interesa conocer?: El cuestionario

El cuestionario como una técnica de recolección de datos preparada especialmente para aprehender los aspectos subjetivos de los miembros de un grupo. Facilitándome, la recolección de informaciones sobre un amplio abanico de temáticas a la vez y no solo sobre un aspecto particular.

Hay un aspecto que me hizo recomendable su uso de encuestas, y es que se trata de una técnica que permite recuperar información concreta sobre hechos pasados de los entrevistados, como por ejemplo: historia académica, experiencias pasadas y vividas, anécdotas…

En el caso de los cuestionarios para el alumnado de la ESO, el formulario consistía en un listado de preguntas idénticas para todos los participantes.

Las entrevistas a profesionales eran, por el contrario, más abiertas y ajustadas a las distintas profesiones. Además, durante las entrevistas en persona, es fácil que vayan surgiendo nuevas cuestiones durante el desarrollo de las mismas.

He utilizado:

· El cuestionario simple, en el que los entrevistados, después de su lectura, contestaban por escrito, sin intervención directa de persona alguna, y el

· El cuestionario por entrevista, en el que nos situábamos frente a frente y en directo hacía a los encuestados las preguntas del cuestionario y anotaba el registro de sus respuestas.

En su mayor parte las preguntas son de tipo abierto por ser básicas para entrevistas de tipo exploratorio, donde no se tiene mayor conocimiento del tema, de los hechos o del lugar. Solo contienen la pregunta dejando la respuesta, por tanto, al libre arbitrio del encuestado. Su importancia radica en que a través de ella se logra rescatar la riqueza cualitativa de una opinión, pero demandan una buena preparación del encuestador para evitar que el entrevistado dé respuestas vagas o demasiado extensas.

¿Cómo lo observo?: La Observación participante

He utilizado en mi trabajo de investigación una observación estructurada, pues el problema de investigación estaba acotado y se veía con claridad qué fenómenos o conductas se iban a observar, a valorar, y categorizar. Aunque en algunos casos he utilizado observaciones exploratorias buscando la variabilidad de fenómenos y conductas que podían ser de interés para el objeto de la investigación. Los participantes se sabían observados. Hablo de una observación natural, pues se presenta en el entorno natural donde ocurren los fenómenos.

El paradigma de observación en investigación cualitativa se denomina Observación Participante y, de algún modo, utiliza prácticamente todas las tipologías de observación descritas más arriba.

La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1984) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto de los participantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

La actitud del investigador debe ser la propia de una interacción natural, hay que intentar que la gente se sienta cómoda con nuestra presencia. Hay que lograr una relación de sintonía y comprensión para que el informante se abra. A veces es un proceso lento y requiere de contactos reiterados

Para lograrlo, el investigador debe ser humilde y sensato, pues éstas son cualidades que alientan la confianza; mostrar una actitud de ayuda y colaboración, porque la confianza implica prestar favores a los demás; y, por supuesto, sentir curiosidad por los demás, interesarse por aquello que sea de su interés, por lo que la gente esté dispuesta a hablar.

Debe actuar con ingenuidad, como un niño, haciendo preguntas para comprender el sentido que los informantes dan a sus acciones.

Los investigadores formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene que en mente y lo que le preocupa sin forzarla a responder a los intereses de los investigadores (Taylor y Bogdan, 1984).

Tan importante es saber qué preguntar como lo que no se debe nunca preguntar. Cuando los informantes comienzan a hablar y se sienten cómodos se les puede preguntar sobre los temas que interesan a los investigadores.

Y ahora me pregunto, ¿cómo se valida el hacer en el paradigma cualitativo?

La noción de validez ha sido desarrollada fundamentalmente desde la perspectiva positivista y remite a la noción de que un conocimiento es válido en tanto permita representar —objetivamente— la realidad estudiada. Siguiendo a Lincoln (2002), Lincoln y Guba (2003) y Gergen y Gergen (2003), aunque hay muchas voces clamando la nulidad de dichos criterios para la investigación cualitativa, se requieren criterios de validez como una demanda de responsabilidad a la investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nuevos criterios de validación

Los criterios de validez que formula la actual perspectiva cualitativa son desarrollados en tanto criterios que permitan la conversación entre una comunidad de intérpretes, para «engranar y elaborar un diálogo complejo e interesante y para crear un espacio para un discurso compartido» (Lincoln, 2002, p. 328) en la elaboración de «una contribución al entendimiento que permita cambios relevantes en las prácticas sociales». (Gergen y Gergen, 2003, p. 586)

La validez así será reconfigurada concretándose en algunas de sus dimensiones:

Credibilidad

(Guba y Lincoln citado en Pla, 1999)

Se mira el valor verdad de la investigación, planteada ésta no desde la objetividad «positivista», sino desde el consenso comunicativo entre los agentes implicados. Esto implica que la investigación sea creíble, tanto para la comunidad de investigadores interesados en la temática que aborda, como para los actores involucrados en tanto sujetos de la situación estudiada (Parker, 2002) Así pues, los procedimientos que se han de poner en marcha, como la explicitación de la recogida de datos o la ilustración de los datos con ejemplos específicos, tienen como objetivo conseguir la aceptabilidad de los resultados.

Transferibilidad

(Guba y Lincoln en Pla, 1999)

Refiere al grado de aplicación de los resultados en otros contextos. En este sentido el énfasis está puesto en explicitar el tipo de muestreo, ya que las decisiones tomadas son la clave para decidir si se pueden comparar o no los resultados en otros contextos.

Coherencia

A los anteriores, en el caso de esta investigación agrego el de Coherencia (Potter y Wetherell, 1987), criterio propio del análisis de discurso. Los patrones obtenidos mediante la técnica analítica deben permitir comprender la mayor cantidad de microsecuencias interaccionales. Bajo el criterio de búsqueda de heterogeneidad, se revisan una y otra vez los datos, como parte del proceso analítico.

La Comunidad como Árbitro de Calidad

La investigación debe considerar la voz de los participantes en tanto posibilitados a realizar una conciencia analítica dirigida hacia su propia participación. Durante el proceso de producción de datos/análisis, visto como un continuo inseparable, el analista debe ser capaz, incluso

en las propias entrevistas, de contrastar los patrones encontrados. La experiencia de los participantes es considerada como relevante; el sujeto investigado tiene voz y por lo tanto puede corroborar en la misma entrevista, a través de los turnos de habla, lo que para él o ella constituye la consistencia y la diferencia.

Voz y Multivocalidad

Voz es uno de los criterios que más fuerte aparecen en la literatura contemporánea, éste apela a la demanda por una investigación en la cual aparezca la voz del investigador, su posicionamiento, como también la voz del otro, el investigado, en particular cuando el YO es el sujeto de investigación, caso de este estudio (Lincoln y Guba, 2003).

La voz debe aparecer vívida, contra la tendencia a escribir en la distancia, abstrayendo a la voz propia y del otro, y es aquí en la que la voz adquiere su fragmentación, heterogeneidad o multiplicidad.

Reflexividad

Este probablemente sea uno de los criterios más relevantes y más citados por la literatura en metodología cualitativa. La reflexividad, o subjetividad crítica (Lincoln, 2002; Lincoln y Guba, 2003), es el ejercicio de una conciencia crítica respecto a la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad objeto de su propio análisis.

Esto queda muy claro en la exposición que realizan los analistas de discurso acerca de su propia práctica. Según estos la investigación de discursos requiere de una distancia crítica desde el lenguaje. Por ello la reflexividad se convierte en condición para esta investigación.

De este modo el análisis de discurso demanda del analista una mirada crítica sobre su propia disertación, así, parte del proceso se constituye también como una interrogación acerca de las propias suposiciones del analista y de los modos a través de los cuales hace sentido a partir de los textos.

Palabras para concluir

Las artes son ya un género de la investigación cualitativa en plena expansión y valorado por su capacidad para producir conocimiento social y humanamente significativo.

Cada vez con mayor fuerza se reconoce la capacidad del arte no sólo para conmover, sino para generar conocimiento. Esto debido a su enfoque en los matices cualitativos y las sutilezas, que puede tornar lo familiar extraño y viceversa, habilidad gracias a la cual podemos observar los fenómenos tal como aparecen, penetrar las apariencias y atrapar desde una perspectiva privilegiada la experiencia. De ahí que las artes enriquezcan nuestra conciencia y expandan nuestra humanidad.

El potencial de las artes para la investigación ha sido utilizado de dos maneras: como un apoyo para incrementar la comprensión de la condición humana o bien para comprender e interrogar la experiencia del investigador y de los sujetos de estudio, mediante el uso sistemático de los recursos y procedimientos emanados de los procesos artísticos.

Estas modalidades de la investigación cualitativa han generado procedimientos que muestran su capacidad para atrapar la experiencia y socializarla de un modo empático. El intento sistemático por comprender la experiencia humana ha llevado a los practicantes de esta modalidad a desafiar los límites disciplinarios y generar prácticas ínter y transdisciplinarias.

Una cualidad de los investigadores que utilizan la investigación basada en las artes es su disposición a comenzar el trabajo con interrogantes y a diseñar métodos en respuesta a situaciones particulares, pues se trata de crear un método de indagación y no de tomar prestado algún otro. Esta actitud contrasta con la tendencia, que se ha generalizado en la investigación social y humana, a adecuar las preguntas a un método fijo de investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El interés que han despertado estas modalidades de la investigación cualitativa se debe en gran medida a que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos), el participante del proceso se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifica y se hace más igualitaria y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas. También se ha subrayado la relevancia de los métodos basados en las artes, porque se considera que los dibujos, las historias o la utilización de viñetas o fotografías no sólo actúan como disparadores en una entrevista, sino que pueden ayudar a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales como colectivos de la experiencia cultural.

Un efecto colateral del auge de estas metodologías ha sido el énfasis en el momento creativo y estético de la investigación, que se reconoce como el responsable de la creación de conocimiento, pero al que no siempre se le da la misma atención, incluso en el paradigma cualitativo, que al momento demostrativo en el que se sustentan lógicamente los posibles hallazgos del estudio. Las herramientas generadas por estas prácticas amplían la mirada y posibilidades de los investigadores cualitativos, quienes no siempre logran atrapar los matices más significativos de la experiencia humana, debido a la rigidez con que enfrentan las diferentes fases del proceso de investigación.

Otra fortaleza de este tipo de investigación es el impulso sistemático de la interdisciplina y la transdisciplina, debido a su carácter holístico y multifactorial. En este tipo de investigaciones hay un continuo desafío a los límites disciplinarios: es una práctica recurrente utilizar todo tipo de recursos o herramientas artísticas para recoger información o analizarla, incluso para interpretarla y representarla.

Por ejemplo, Sinner y otros (citado en Leavy, 2009, p. 16) señalan que las innovaciones que introduce la Investigación basada en las Artes exigen una modificación de los estándares tradicionales de evaluación, por lo que es necesario un movimiento que se aleje del «rigor» y se acerque al «vigor», dado que el propósito de esta modalidad de la investigación es lograr resonancia, comprensión, multiplicidad de significaciones, dimensionalidad y colaboración.

Este movimiento subraya la necesidad de abandonar los parámetros rígidos en el uso de cierto tipo de herramientas, así como la práctica canónica de presentar los resultados a través de medios escritos con un lenguaje «académico», y dirigir la mirada a la búsqueda de otras formas de presentación en que se privilegie la pertinencia y congruencia entre los objetivos de la investigación, las herramientas metodológicas, la construcción de categorías analíticas y las conclusiones.

Un método, a través del cual, podremos aprender interpretando las narrativas de los creadores al enfrentarse a la realización de su obra, de las narrativas y relatos de los profesores de Educación Artística y de nuestro propio alumnado en su proceso de construcción de conocimiento artístico.

Además, por medio de estas metodologías podremos conocer mejor y a comprender el paisaje educativo sobre el que trabajamos.

Por último me gustaría decir que la investigación en Educación Artística no sigue en su evolución una trayectoria lineal, incluye pausas y vueltas cíclicas. Por eso, me parece muy acertada la metáfora *del vuelo de la mariposa* de Jackson (1991).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conclusiones: claves y consecuencias de la situación actual de la escultura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como ya se ha visto a lo largo de este trabajo, son muchas y muy variadas las causas por las cuales la enseñanza y en particular, la práctica de la escultura durante la ESO, resultan prácticamente inexistentes. La escasez de contenidos curriculares vinculados con la creación plástica tridimensional, el hecho de que la bibliografía a este respecto sea prácticamente nula, las especialidades de los profesores, generalmente más cercanas a actividades de tipo pictórico, resultan ser algunos de los desencadenantes principales de esta situación de abandono.

Además, la errónea concepción que se tiene de las actividades plásticas de carácter tridimensional (suciedad, toxicidad, dificultad, torpeza) dificulta su práctica dentro del aula. A ello se añade el hecho de que entre los docentes imperen ideas tales como la falta de espacios acondicionados a tal fin, la peligrosidad intrínseca que para ellos supone el trabajo con ciertos materiales o herramientas, o las dificultades de almacenamiento que implican este tipo de creaciones.

A esto hay que añadir que fuera del contexto escolar otros mecanismos de divulgación cultural, tales como museos y fundaciones, contienen una escasa oferta relativa a la práctica escultórica, concentrándose ésta en márgenes de edad comprendidos entre los cuatro y los doce años.

Las investigaciones acerca del valor social y comercial del que goza la escultura, han puesto de manifiesto la idea de que la escasa sensibilidad hacia este tipo de creaciones hace que sean menos demandadas a nivel cultural y de este modo nos encontramos en un círculo cerrado.

Por otro lado, las respuestas obtenidas de los alumnos entrevistados revelan un alarmante grado de desconocimiento acerca de todo fundamento o principio inherente a la escultura. Sus valoraciones se hacen la mayor parte de las veces desde el punto de vista pictórico.

Pero la plástica tridimensional ha de concebirse no sólo como un fin en sí misma, sino como un medio capacitador para muchas otras disciplinas y desde luego, como un lenguaje más o un medio de expresión tan válido como cualquier otro. Como exigencia previa para defender y desarrollar este planteamiento, es necesario que el docente se desprenda de antiguos prejuicios y se atreva a enfrentarse a propuestas de este tipo, tan necesarias como insuficientes.

Asimismo, la práctica de la escultura, que es por lo demás una tendencia innata en el ser humano, resulta ser un mecanismo de comprensión y conocimiento sumamente útil, ya que su carácter tridimensional y textural amplían significativamente los procesos de entendimiento.

La escultura es y ha sido siempre un mecanismo esencial de comunicación y expresión. Además, sus características propiedades de estabilidad y permanencia, hacen que carezca de limitaciones como las de emplazamiento o durabilidad, propias de la pintura, y la convierten en un medio de expresión muy adecuado para comunicar mensajes con destinatario público.

Estas característica de perdurabilidad y resistencia la convierten también en un mecanismo idóneo para estudiar no sólo la historia del arte, sino de las sociedades a lo largo de la historia.

Conceptos propios de la plástica tridimensional como el de escala, movimiento, proporción, etc., y extensibles a otras muchas disciplinas, se pueden entender con claridad a través de la práctica de la escultura. Es el caso de la luz, por ejemplo, que en la pintura es un elemento representado, pero que es a través de su interacción con el volumen, como se puede llegar a entender su comportamiento y así después poder representarla.

La escultura colabora en el estudio de muchas otras ciencias: el comportamiento de los materiales en física o biología, la historia

del arte, los procesos de fabricación tan presentes en la asignatura de tecnología, y tan importantes para diseño.

Trata además temas transversales como los de higiene y seguridad y fomenta el trabajo colaborativo y el respeto.

Es posible completar sus aportes desde el tratamiento digital a través de programas de diseño y modelado 3D, tan útiles y habituales en muchas profesiones.

Asimismo, desde el punto de vista pedagógico es fundamental entender el hecho de que toda creación implica un proceso, éste se muestra en la creación escultórica especialmente claro y evidente.

Además, las ventajas de las que se ha hablado no hacen sino ratificar la perfecta adecuación de la escultura como dispositivo capaz de defender gran parte los contenidos del currículo de Educación Secundaria.

Debemos repensar los fundamentos históricos y construir un nuevo proyecto como propuesta de asignatura, que nos ayude a ver y a enseñar que la escultura como acto creativo, necesita un apoyo reflexivo y racional a través del cual el alumno sea consciente de la trayectoria histórica, crítica y visual de la obra escultórica, y poder, con mayor seguridad, embarcarse en la apreciación y en la creación de una obra ejecutada con sus propias manos. En esta situación se hace necesario proponer nuevas perspectivas y reconsiderar muchos presupuestos y afirmaciones ampliamente difundidos y aceptados como válidos.

Por tanto, es importante ofrecer esta nueva visión ya que nos ofrece nuevos campos de acción y de interacción para la investigación y la enseñanza.

La contribución más importante de este proceso de investigación reside en su capacidad de abrir perspectivas, nuevos modos de observar el fenómeno artístico. No se trata de establecer dogmas o verdades absolutas, se trata de plantear nuevas preguntas que enriquezcan el conocimiento que tenemos de las cosas. En base a esto, pienso que para nutrir nuestra práctica profesional y educativa debemos centrarnos en el intercambio de vivencias y experiencias y no tanto en el cumplimiento de objetivos y la obtención de resultados. De este modo quizás consigamos, de forma natural, dar a la educación artística el espacio y el reconocimiento que se merece.

El concepto de educación artística ampliamente admitido, se modificará, sólo en la medida, en que hayamos sido capaces de desarrollar un conocimiento más global y profundo del arte y su valor en la educación, del aprendizaje artístico, del propio sentido de la educación general, y desde luego, de lo que hacemos y deberíamos hacer —o promover— con relación al arte escultórico, no sólo desde los centros de educación, sino desde cualquier ámbito formativo.

Para acabar y, al margen de currículo o justificaciones teóricas fundamentadas con mayor o menor acierto, ¿es justo privar al alumno de las posibilidades que ofrece el conocer un nuevo lenguaje, uno que resulta ser, además, inherente al ser humano y universal? Es un error negarle la posibilidad de descubrir nuevas formas de expresión. Y, en realidad, se reduce a una mera cuestión de probabilidades, cuanto mayor y más variada sea la oferta, más posibilidades habrá de que se ajuste a las necesidades de la demanda. Es necesario instrumentar al alumno para la tan humana experiencia de la comunicación, se lleve a cabo ésta del modo que sea. Pues es la pluralidad de los medios lo que hace del arte algo todavía más rico, más fecundo, más increíble, más *maravilloso*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En VVAA. *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Acaso, M. (2013). rEDUvolution. *Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

Acaso, M., Belver, M., et al. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.

Adams, L.E. (2004). *Explorar el Arte*. Barcelona: Blume.

Agra Pardiñas, M. J. (1994). *Planes de acción: Una alternativa para la educación artística (*Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Agra Pardiñas, M. J. (2002): *El espacio de la naturaleza en el arte,* En Primeros Premios de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela: Unidixital.

Agra Pardiñas, M. J. (2003): La formación artística y sus lugares. Educación Artística. *Revista de investigación (EARI), volumen* (1), pp. 67-82.

Agra Pardiñas, Mª J. (2003 a). En busca del paradigma perdido: topografías contemporáneas de arte. En *Actas de Nuevas perspectivas para la Educación de las artes visuales y la cultura visual*. Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.

Agra Pardiñas, M. J. (2007): El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En Marín Viadel, R. (coord.): *Investigación en Educación Artística*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.

Agra Pardiñas, M. J. (2007 a). Geografías personales: un lugar en donde detenerse. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. (coords.): *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

Agra Pardiñas, Mª J. (2007 b). Creando situaciones: el cuaderno del paseante. En Huerta, R. y De la Calle, R. *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Publicaciones Universidad Valencia.

Agra Pardiñas, Mª J. (2008). Creación de situaciones-Situaciones de Creación. Arte contemporáneo y Educación de las Artes Visuales. En *Actas II Congrés dËducació de les Arts Visuals. Creativitat en temps de canvis*. Barcelona: Octaedro.

Agra Pardiñas, M. J. (2010). Topografías críticas: el hacer docente y sus lugares. En Eça, T. et al. (orgs.): *Desafíos da Educaçao Artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV (Associaçao de Professores de Expressao e Comunicaçao Visual).

Agra pardiñas, M.J., Trigo C. y Eça, T.(2012). *Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research. International Journal of education Through art, volumen* 8, nº 2, pp. 183-190. Intellect journals. Bristol: Great Britain.

Agra Pardiñas, M.J. (2013). *Historias en torno al arte y a la educación artística: Notas para un posible diario*. Colección CALEIDOSCOPIO. Coimbra: Tropelías Companhia editora.

Alana, E.A; Milenkiewick, M. & Bucknam, A., (2008). *Participatory Action Research for Educational Leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Alberti, L. B. (1961). *De Statua*. Catania.

Albrecht, H. J. (1981). *Escultura en el Siglo XX*. Barcelona: Blume.

Alegre, E., Tusell, G., López, J. (2011). *Técnicas y medios artísticos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Arce y Cacho, C. (1996). *Conversaciones sobre la escultura*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes y Archivos.

Arfe, J. (1974). *De Varia Conmensuración para la Esculptura y Architectura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Arman. (1992). *Mémoires accumulés. Entretiens avec Otto Hann*. París: Belfond.

Arnheim, R. (1985). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.

Aula de innovación educativa. Graó Educación, 1993, vol. 15

Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Bajtín, M. (1979/1982). Hacia una metodología de las ciencias humanas. En Bolivar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001)*: La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Balada, M. y Juanola, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Barasch, M. (1991). *Teorías del Arte. De Platón a Winckelmann*. Madrid: Alianza.

Beljon, J. J. (1993). *Gramática del Arte*. Madrid: Celeste.

Beuys, J. (1988). *Par la présente, je n'appartiens plus á l'art*. París: L'Arche.

Beuys, J. (1990). *Energy Plan for the Western Man*. Nueva York.

Beuys, J. (1992). *Qu'est-ce que l'art?* París: L'Arche.

Beuys, J. (1995). *Joseph Beuys, Cada hombre un artista. Conversaciones en Documenta 5 - 1972*. Madrid: Visor.

Beuys, J. y Ende, M. (1994). *Arte e Politica: una discussione*. Parma: Ugo Guarda.

Bill, M. (1980). *Max Bill*. Barcelona: Catálogo de la exposición en la Fundación Joan Miró.

Boccioni, U. (1975). *Dynamisme plastique. Peinture et sculture futuristes*. Lausanne: L'Age d'Home. Russoli

Bolivar, A. et al. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

Bolivar, A; Domingo J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica- narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias*. Madrid: Cátedra.

Bordes, J. (2019). *Juan Bordes*. Recuperado de https://juanbordes.com/

Borrás, G., et al. (1996). *Introducción General al Arte.* Madrid: Istmo.

Bruner, J. (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje. Perspectivas. Revista trimestral de educación*, Vol. 16, n.1, pp. 79-85.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, volume* 18 (1), pp. 1-22.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Buonaroti, M. A. (1993). *Sonetos completos*. Madrid: Cátedra.

Buren, D. (1992). *Les Écrits. (1965-1990).* Bordeaux: CAPC Musée d'Art Contemporain de Bordeaux.

Calvo, F. (1987*). El arte visto por los artistas. La vanguardia española analizada por sus protagonistas*. Madrid: Taurus.

Camí, J. y Santamera, J. (2000). *Escultura en Piedra*. Barcelona: Parramón.

Camí, J. y Santamera, J. (2001). *La Talla. Escultura en Madera.* Barcelona: Parramón.

Canova, A. (1959). *I quaderni di viaggio (1779-1780)*. Venecia-Roma: Instituto per la Collaborazione Culturale.

Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el proceso educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Cellini, B. (2006). *Vida*. Madrid: Alianza.

Chillida, S. (ed.) (2003). *Elogio del Horizonte.* Barcelona: Destino.

Clandinin, D.J (1986). *Classroom practice:Teacher images in action*. Londres: The falmer Press.

Coixet, I. y Berger, J. (2009). *From I to J.* Barcelona: Actar.

Collados, A. y Rodrigo, J. (ed.) (2009). TRANSDUCTORES*: Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro de Arte José Guerrero.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cortázar, J. (2008). *Rayuela*. Madrid: Cátedra

Crespo, J. L. (2011). Cuando el docente es un artista. *Monográfico: Arte, Maestros y Museos,* n.2, pp. 76-81.

Debray, R. (2000). *Vida y muerte de la imagen.* Madrid: Paidós.

Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, Santiago de Compostela, 23 de junio de 2009. Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio202E2_es.html

Deleuze, G. y Guattari, E. (2007). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Delgado N., Nuria (2005) *Integración de la escultura en los nuevos modelos de enseñanza.* II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM (pp. 48-59). Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de https://eprints.ucm.es/5756/

Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnographic: ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage Publications.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Diamond, P. y Mullen, C.A. (1999). *The postmodern educator. Arts-Based inquiries and teacher development.* New York : Peter Lang.

Dondis, D. A. (2007). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: GG Diseño.

Duchamp, M. (1978). *Duchamp du Signe.* Barcelona: Gustavo Gili.

Duchamp, M. (1989). *Notas*. Madrid: Técnos.

Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.

Eisner, E. W. (1969). Art Education. In R. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research,* pp. 76-86. New York: Macmillan.

Eisner, E. (l972). *Education artistic vision*. Nueva York: MacMillan Publishing Company.

Eisner, E. (1973). Research on teaching in the visual arts. *Second handbook on teaching* (pp. 1196-1209). Chicago: Rand McNally.

Eisner, E. W. (1985). *The art of Educational Evaluation. A personal View*. Londres: Falmer Press.

Eisner, E. W. (1994). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1997). The promises and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, *volumen 26 (6),* pp-pp 4-10.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y a la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.

Elsen, A. E. (1971). *Los propósitos del arte*. Madrid: Aguilar.

Epstein, J. y Haskell, A. (1931). *The sculptor speaks. A series of conversations on art.* London: Wiliam Heinemann.

Falconet, E. (1971). *Réflexions sur la sculpture.* Amsterdam.

Fatás, G. y Borrás, G. M. (1980). *Diccionario de términos de arte*. Madrid: Alianza Editorial.

Ferrant, A. (1950). *Procedencia y enigma de las formas como verdad absoluta de la escultura*. Tenerife: Nuestro Tiempo.

Ferrant, A. (1952). *La esencia humana de las formas*. Santander: Altamira.

Flynn, T. (2002). *El Cuerpo en la Escultura.* Madrid: Akal.

Fontal, O. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.

Fosati, A. y Segarra, E. (2011). *El volumen en la educación infantil. Una aproximación a la metodología plástica tridimensiona*l. Recuperado de https://docplayer.es/8327993-El-volumen-en-la-educacion-infantil-una-aproximacion-a-la-metodologia-plastica-tridimensional-amparo-fosati-y-enric-segarra.html

Fosati, A. y Segarra, E. (s.f.) ¿Qué es la escultura para los niños? La percepción del volumen en niños*_de Educación Infantil.* Recuperado de https://docplayer.es/6055121-Que-es-la-escultura-para-los-ninos-la-percepcion-del-volumen-en-ninos-de-educacion-infantil.html

Frayling, C, van der Meer, R., et al. (1993). *Carpeta de Arte.* Barcelona: Destino.

Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freixa, M., et al. (1990). *Introducción a la Historia del Arte.* Barcelona: Barcanova.

Fuga, A. (2004). *Técnicas y materiales de arte*. Barcelona: Electra.

Galeano, E. (1999). *El libro de los abrazos*.
Madrid: Siglo XXI

Garbarino, C. (1998). *Volumen*. Colección de materiales curriculares para Bachillerato nº 24: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación de Profesorado. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Ghiberti, L. (1947). *I comentarii*. Napoli.

Giacometti, A. (1992). Écrits. París: Hermann.

Giménez C., Brenson M., Calvo Serraller Fco., Smith D. y Mulas, U. (1996). *David Smith. 1906-1965. Catálogo*. Valencia: IVAM y Museo Reina Sofía.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gergen, M. y Gergen, K. (2003). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Thousand Oaks: Sage.

Goodson, I. (1995). *The story so far: Personal knowledge and the political*. London: Falmer.

Goodson, I. y Walker, R. (1998). Contar cuentos. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goodson, I. (2005). *Historias de la vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

Gundmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Guzmán, Mª. F. (1994). *Escultura: Percepción y Conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.

Hardy, T. (2006). *Art Education in a Postmodern World*. Bristol: Intellect.

Herder, J. G. (2006). *Escultura*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (coord.) (1991). ¿Qué es la educación artística? Barcelona: Sendai.

Hernández, F. (2006): *Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes.* En Gómez Muntané, M., Hernández, F. y Pérez, H.: *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: MEC.

Hernandez, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación. *Educatio Siglo XXI, volumen 26*, pp-pp 85-118.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/476/

Hessenberg, K. (2006). *Escultura: técnicas y proyectos.* Barcelona: Blume.

Hildebrand, A. (1988). *El problema de la forma en la obra de Arte*. Madrid: Visor.

Huyghe, R. (1965). *Diálogo con el Arte*. Barcelona: Labor.

Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación de profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona: Graó.

Irwin, R. L. y de Cosson, A. (2004). *A/R/Tography, Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational.

Irwin, R. L., Beer, R., et al. (2006). *The rhizomatic relations of A/R/Tography. Studies in ArtEducation*, *48*(1), pp. 70-88.

Jarque, F. (2015). *Cómo piensan los artistas.* Perú: Supergráfica E.IR.L.

Judd, D. (1991). Écrits. 1963-1990. París: Daniel Lelong.

Kampmann, L. (1972). *Espacios y volúmenes.* París: Bouret.

Kostelanetz, R. (cal.). (1970). *Moholy - Nagy. An anthology (Moholy Nagy una antología).* New York: Da Capo.

Kosuth, J. (1991). *Art after philosophy and after. Collected writings 66-90*. M.I.T.

Krauss, R.E (2002). *Pasajes de la Escultura Moderna*. Madrid: Akal.

Lalanne, L. (1877 - 1884). *Journal del voyage du chevalier Bernini en France. Manuscrit inédit...* París: Gazette des Beaux-Arts.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Leavy, P. (2009). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. Nueva York: The Guilford Press.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Lidwell, W., Holden, K. y Butler, J. (2006). *Principios universales de diseño*. Barcelona: Blume.

Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Qualitative Inquiry Reader.* Thousand Oaks: Sage.

Lincoln, Y. y Guba, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradiction and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Thousand Oaks: Sage.

Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Little (Ed.), Secondary Art Education: An anthologyof issues: 69-92, Reston, VA: National Art Education Association.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de http://www.edu.xunta.gal/centros/cpivianopequeno/system/files/LOMCE%20Texto%20refundido%20con%20LOE.pdf

López, M. (coord.). (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte a la integración social.* Madrid: Fundamentos.

Lorente, J., Zamora, M. y Gualis, G. (1996). *Introducción general al arte*. Madrid: Istmo.

Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa.* Madrid: Síntesis.

Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1977). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Cátedra.

Malevitch, K. (1975). *El nuevo realismo plástico*. Madrid: Alberto Corazón.

Malevitch, K. (1986). Écrits. París: Gérard Lebovici.

Maltese, C. (1981). *Las Técnicas Artísticas*. Madrid: Cátedra.

Marín Viadel, R. (coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.

Marín Viadel, R.(coord.) (2005): *Investigación en Educación Artística*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3,* pp. 271-285. Recuperado de http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set./dez. 2011

Martín, J. J. (1995). *Las Claves de la Escultura*. Barcelona: Planeta.

Masó, A. (2004). *Qué puede ser una escultura*. Granada: Universidad de Granada.

Matía, P., Blanch, E., et al. (2006). *Conceptos fundamentales del lenguaje escultórico*. Madrid: Akal.

Matía, P., Blanch, E., et al. (2009). *Procedimientos y materiales en la obra escultórica*. Madrid: Akal.

Matisse, H.: (1993). *Escritos y opiniones sobre el arte*. Madrid: Debate.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

McNiff, Shaun. (1998). *Art-based Research*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

MEC (2013): *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Secretaria General Técnica.

Mesías, J.M.(2012). *Fotografía y Educación de las Artes Visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la Formación del profesorado* (Tesis Doctoral) Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, Granada.

Midgley, B. (1985). *Guía Completa de escultura, modelado y cerámica*. Madrid: Blume.

Moholy-Nagy, L. (1972). *La nueva visión*. Buenos Aires: Infinito.

Moore, H. (1992). *Henry Moore on Sculpture on Sculpture*. Nueva York: Da capo.

Moya, J. y Luengo, F. (coords) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Grao.

Munari, B. (2002). *¿Cómo nacen los objetos?*. Barcelona: GG Diseño.

Nietzsche, F. (2012). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.

Olafur Eliasson A text collage, en Cerizza, Luca, et al. (eds). (2009). *TYT (Take Your Time),* volumen (2) Printed. Berlín: Printed Matter.

Opie, M. J. (1995). *Escultura*. Barcelona: Blume.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 29 diciembre 2007.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 29 enero 2015.

Oteiza, J. (1952). *Interpretación estética de la estatuaria megalítica americana*. Madrid: Cultura Hispánica.

Oteiza, J. (1963). *Quousque Tandem…! Ensayo de interpretación estética del alma vasca: su origen en el cromlech*. Zarauz: Hórdago.

Oteiza, J. (1991). *Libro de los plagios*. Pamplona: Pamiela.

Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.

Parker, I. (2002). *Investigación cualitativa*. Documento elaborado para el Seminario de Investigación Cualitativa. Santiago de Chile: Magíster de Psicología Social ARCIS/Universitat Autònoma de Barcelona.

Pendlebury, Shirley (1998). Razón y relato en la buena práctica docente, en McEwan, H. Y Egan, K. (comps.) (1998*): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 86-107). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Piper, D. (ed.) (1984). *Comprender el Arte*. Barcelona: Nauta.

Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria, volumen 24* (5), pp. 295-300.

Plowman, J. (1996). *Enciclopedia de Técnicas Escultóricas*. Barcelona: Acanto.

Popper, F. (1989). *Arte, acción y participación*. Barcelona: Akal.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology.* London: Sage.

Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Read, H. (1994). *El arte de la escultura*. Buenos Aires: Eme.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

Reinhardt, A. (1991). *Art as Art. The Selected Writings of Ad Reinhardt*. Los Angeles: University of California.

Robinson, K. y Aronica, L. (2012). *El Elemento*. Barcelona: Mondadori.

Rodin, A. (1991). *Conversaciones sobre el Arte*. Caracas: Monte Ávila.

Rodin, A. (2000). *El Arte*. Madrid: Síntesis.

Rudel, J. (1986). *Técnica de la escultura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Russoli, F. (1981). *Henry Moore*, *escultura*. Barcelona: Polígrafa.

Sánchez, A. (1975). *Palabras de un escultor*. Valencia: Fernando Torres D.L.

Sauras, J. (2003). *La Escultura y el oficio de escultor*. Barcelona: Ed. del Serbal.

Savater, F. (1993). Ética para Amador. Barcelona: Ariel.

Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.

Serra, R. (1990). Écrits et entretiens. 1970 - 1989. París: Daniel Lelong.

Souriau, E. (dir.) (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Susi, F.D. (1990). The art classroom as a behavior setting. In B. E. Little (Ed.), Secondary Art Education: An anthologyof issues: 93-105, Reston, VA: National Art Education Association.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Theophilus. (1979). *On divers Arts*. New York: Dover.

Thompson, K. (1991): *Assessing the creative effectiveness of two approaches to teaching art at the middle school level* (Tesis doctoral). University of Georgia, Athens.

Thompson, R. (1926). *On the Chemistry of the Ancient Assyrian*. London.

Wagnesberg, J. (2006). *A más cómo, menos por qué*. Barcelona: Tusquest.

Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). Recuperado de http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.

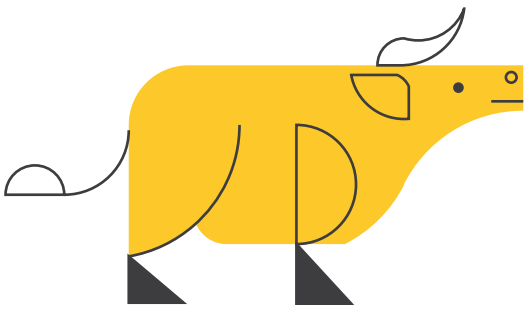
Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Witherell, C., Hoan, T. y Othus, J. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio (pp. 72-85), en McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Wittkower, R. (1987). *La Escultura: procesos y principios*. Madrid: Alianza.

Wong, W. (2005). *Fundamentos del diseño. Barcelona*: GG Diseño.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Col. Ideas Clave, 3. Barcelona: Grao.



NOTA DE LA AUTORA

La imaginación

De cuando (De lo que sucedió cuando) le radiografiaron el fémur a Clara con un ábaco de madera o aquella vez que Ana, mi sobrina de cinco años, decidió utilizar su ábaco como máquina de Rayos X."

Lo más probable era que Clara, su "perrita" gigante de peluche, sufriese alguna lesión fruto de cualquiera de las múltiples caídas, choques, pisotones o achuchones que Ana le había provocado, cariñosamente, durante el paseo.

La sistemática era sencilla, Clara estaba acostada sobre la cama y Ana pasaba el ábaco por encima de ella a la voz de —tititi,tititi,tititi—. Si una vez terminado el reconocimiento, las cuentas del ábaco permanecían agrupadas y recostadas sobre uno de los extremos significaba que no había lesión; en caso contrario, si alguna de ellas había decidido desvincularse del resto, era necesario practicar un vendaje.

Evidentemente fue necesario repetir la prueba varias veces, a pesar de que los resultados difícilmente podían dar lugar a error, a Ana no siempre le apetecía que Clara tuviese una patita rota.







En la tesis doctoral *La escultura como territorio emocional de la forma y del espacio. Reflexiones sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria*, se plantea la doble hipótesis de que la puesta en práctica de actividades plásticas relacionadas con la escultura durante la Educación Secundaria Obligatoria resulta prácticamente inexistente, y que hacer un mayor énfasis en la realización de este tipo de actividades traería como consecuencia una mejor y más completa formación del alumnado. Confirmada dicha suposición a través de distintos mecanismos de investigación (observación participativa, encuestas, entrevistas…) se formula la proposición de que con la aplicación de diversas formas de acciones y propuestas educativas (creación de texturas, experimentación con diferentes materiales de creación tridimensional, resolución de estructuras…) se puede efectivamente contribuir a mejorar la enseñanza de la escultura y sus relaciones con otras materias en los estudiantes de la ESO.

La metodología se enmarca en el contexto de la investigación cualitativa, notablemente influida por los presupuestos de la investigación artístico-narrativa, y la Investigación basada en las Artes (Art-based Research).