

# **ARTISTAS**QUE ENSEÑAN

F. Manuel Moreno Gómez (Comisario) 2019 Organiza:

AYUNTAMIENTO DE GRANADA Francisco Cuenca Rodríguez, Alcalde. María de Leyva Campaña, Concejalía de Cultura y Patrimonio.

Comisario:

Francisco Manuel Moreno Gómez.

# Catálogo:

© De los textos y las fotografías sus autores © Editorial Ayuntamiento de Granada (España)

Edita: Ayuntamiento de Granada ISBN: 978-84-92776-33-7 Depósito Legal: GR 109-2019

Diseño gráfico y fotografías.

Rafaèle Genet.

Imprenta: Lozano Impresores. S.L.

# Agradecimientos:

Este catálogo ha sido publicado gracias a la Concejalía de Cultura y Patrimonio del Ayuntamiento de Granada, el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

# **ARTISTAS**QUE ENSEÑAN



# AYUNTAMIENTO DE GRANADA SALA GRAN CAPITÁN

Calle Gran Capitán, 22 18002 Granada

Del 21 de febrero al 17 de marzo de 2019







# INDICE

Presentación I: Pilar Aranda.

	Rectora de la Universidad de Granada.
Presentación	II: Teresa Eça.
	Presidenta de la International Society for Education Through Art (InSEA).
Presentación	III: Roser Juanola.
	Catedrática de Universidad, Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad de Girona.
Presentación	IV: Jorge Lucero.
	Jefe del Departamento de Educación Visual de la University of Illinois, Urbana-Champaig.
Presentación	V: Andrés Sopeña.
	Escritor.

Conítulo 1. Cobro la advagaión artística Lola Álvaroz Dodríguez	n 24
	-
Capítulo 2: Atelier. Cinta Báez García	p.28
Capítulo 3: Dibujando juntos. Manuel Bru Serrano	p.30
Capítulo 4: Mayo. Pedro Chacón Gordillo	p.34
Capítulo 5: La infancia es el momento. Antonio Conde Ayala	p.36
Capítulo 6: A Marat. Ángel García Roldán	p.40
Capítulo 7: No sé hablar, no me sale bien. Rafaèle Genet Verney	p.44
Capítulo 8: Lección de iluminación experimental. Rocío Lara Osuna	p.48
Capítulo 9: Comentario razonado. Rafael Marfil Carmona	p.52
Capítulo 10: A/r/tografía: Copán y BombeArte. Ricardo Marín Viadel	p.56
Capítulo 11: La relación entre fotografía e identidad. Xabier Molinet Medina	p.60
Capítulo 12: Hacer arte, emoción y docencia. Breve reflexión. Jesús Montoya Herrera.	p.64
Capítulo 13: Falta de educación. F. Manuel Moreno Gómez	p.68
Capítulo 14: Educere: Sacar afuera. Fernando Pérez Martín	p.72
Capítulo 15: El amargo don de la sensibilidad. Antonio Rodríguez Barbero	p.76
Capítulo 16: Luto en la escuela. Joaquín Roldán Ramírez	p.80
Capítulo 17: A modo de balance. Antonio San Martín Castaños	p.84
Capítulo 18: Arte Contemporáneo y Educación. Pilar Manuela Soto Solier	p.88
Capítulo 19: La utopía como meta. José Manuel Vigueras Roldán	p.92





# PRESENTACIÓN I

Pilar Aranda, Rectora de la Universidad de Granada.

La Facultad de Ciencias de la Educación (antigua Escuela Normal de Magisterio) de la Universidad de Granada atesora, sin duda, una brillante historia, pues en sus aulas se formaron sucesivas generaciones de hombres y mujeres en cuyas manos estuvo, y sigue estando, la instrucción de tantos estudiantes en esa etapa tan decisiva de la persona que es la infancia. Si, como asegura Cicerón, "la historia es maestra de la vida", podemos también afirmar que nuestra historia y nuestra memoria se nutre y se enriquece con el conocimiento y el ejemplo que los maestros y maestras tejieron en nuestras jóvenes conciencias a la luz de aquellas inolvidables aulas de la Escuela.

Todos llevamos dentro algo de los que fueron nuestros maestros, algo de su personalidad y de su impronta. En la manera de ejercer la medicina, la arquitectura, la ecología, la política o el rectorado de una universidad cada una de nosotras, cada uno de nosotros, actuamos siguiendo de manera consciente o inconsciente los valores y las enseñanzas que nos inculcaron en la niñez. En aquellos años tuvieron un peso incalculable las palabras de aquellas maestras, de aquellos maestros que, además de iniciarnos en el conocimiento, se interesaban por nuestras primeras inquietudes y tenían un gesto de ternura en los momentos de desamparo, despertando en nosotros sentimientos como la confianza y la gratitud. Da igual si eran centros públicos, concertados o privados, grandes o pequeños, rurales o urbanos. Lo que somos hoy en día sin lugar a dudas se lo debemos en buena medida a la familia y también a los maestros y maestras que tuvimos en la Escuela.

Varias décadas atrás esos maestros gozaban de un reconocimiento y un prestigio social que quizás hoy, en la era de las nuevas tecnologías, se ha depreciado injustamente. De alguna manera, los estudios de Magisterio están socialmente minusvalorados. Aunque las leyes educativas se han sucedido sin solución de continuidad y se han procurado mejorar metodologías, currículos y adquisición de competencias, lo cierto es que la sociedad actual no acaba de valorar en su justa medida el trabajo que desarrollan los maestros y las maestras. Hoy día se ha conseguido igualar la duración de los estudios de Magisterio con los de otras carreras. Las antiguas Escuelas Normales han evolucionado y se han convertido en Facultades de Ciencias de la Educación (la nuestra lo es desde 1986). Hemos llegado a poder ofrecer cursos de máster para el profesorado y la posibilidad de acceder al doctorado como en cualquier otra carrera. Quizás nos falta persuadir mejor a los alumnos de Magisterio de que su profesión es valiosa y convencerlos de que el futuro de la sociedad radica fundamentalmente en la educación que sepamos transmitir a nuestros más jóvenes estudiantes.

Estamos convencidos de que los profesores que forman a los futuros maestros se encargan de ello día a día, y esta exposición es una muestra palpable de su afán. Sirva la muestra como homenaje de gratitud y reconocimiento a esos profesores y profesoras que, además de su inequívoca vocación docente, han adquirido el compromiso de mantenerse fieles a su irrenunciable espíritu creador, dando rienda a lo mejor de su bagaje artístico, estético y plástico, como puede comprobar el espectador. Esa veta creativa también enriquece a nuestra universidad y a nuestros estudiantes, pues despierta y mejora en nosotros la intuición creadora y la capacidad crítica de cada uno. En las obras expuestas se pueden atisbar algunos de los rasgos artísticos que conforman unas personalidades tan ricas como las que aquí se dan cita. Hay matices del carácter humano que solo el arte, esa forma singular de conocimiento, nos puede descubrir a través de la emoción y de la sensibilidad. Es lo que pretende esta exposición: abrirnos los ojos y las conciencias a esa sabiduría del espíritu que también queremos que sea patrimonio intangible de nuestra universidad, convencidos como estamos de que en la integración de saberes —científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos-reside la mejor garantía de nuestro futuro.

# PRESENTACIÓN II

Teresa Eça, Presidenta de la International Society for Education Through Art (InSEA)

# Ser artista y ser profesor

El profesor de artes en la universidad camina entre dos mundos: el mundo del arte y el mundo académico. Es vivir como artista-profesor o educador artista en la medida en que el medio de expresión principal conforma también la comunicación interpersonal. Muchos profesores de artes en la universidad son artistas-profesores, trabajan en la producción de obra artística, y además producen obra académica de manera conjunta. El hacer artístico tiene impacto en la manera como trabajan en la academia y viceversa.

El aprendizaje artístico durante las construcciones de las catedrales; en los gremios medievales, en las academias barrocas o neoclásicas servía para formar profesionales, y como tal no había muchas dudas: el profesor de artes tenia que ser artista, dominar teoría y práctica para transmitir los conocimientos a sus aprendices o discípulos. Según Vitor Silva, en el arte del siglo XVII, desde la tradición de la Escuela de Atenas de Rafael, se tenía muy claro que:

El aprendizaje del arte y el aprendizaje a través del arte indican de este modo el camino de la verdad, como prioridad del pensamiento artístico, como intención moral y cívica, como declaración de una finalidad privada y pública, ética y política (Silva, 2004, p.403)

El vínculo entre la obra artística y la didáctica era obvio, el aprendizaje pasaba por la convivencia proporcionada por el proceso artístico, el artista maestro compartía pensamientos, discursos y producciones a través del hacer artístico, integrando práctica y teoría en esa vivencia. A pesar de los cambios en el Arte y de la aparición de la Educación Artística como formación general en la educación en el siglo XX, una gran mayoría de los profesores de las disciplinas prácticas en las academias y escuelas de Bellas Artes siguieron el modelo del profesor artista. Ya no fue el caso de muchos profesores de las disciplinas de arte en las facultades de educación o escuelas superiores de educación, que tuvieron mucha más dificultad en mantener también su identidad de artista en un contexto dominado por la investigación en ciencias sociales y por la burocracia académica.

El término artista-profesor puede ser referenciado en literatura americana sobre educación artística en el siglo XX, abogando sobre la importancia de la naturaleza creativa del artista para la profesión del profesor de arte o educador artístico, aunque objeto de críticas (Daichendt, 2010),

tal vez por miedo de las connotaciones negativas relacionadas con una versión individualista de la profesión 'artista'. Pero, creo que las connotaciones negativas del siglo XX se basaban sobre todo en la visión de que en aquella época los artistas acababan como profesores no por opción sino como estrategia de supervivencia, ya que un reducido número de artistas podría basar su sustento económico sólo con la venta de su obra. Pero el término se quedó y ganó nueva fuerza en principios del siglo veintiuno con cursos de postgraduación como el Artist-Teacher Scheme ATS desarrollado por el Arts Council for England en colaboración con la Asociación Británica de Profesores de Arte y Diseño NSEAD y Tate Gallery (Adams, 2003) ) o el master Internacional de ArtEZ-artista Educador (IMAE) en Arnheim en los Países Bajos creado en 2016 (1).

Con el giro del milenio tanto la profesión artista como las profesiones de profesor de arte o educador artístico ganaron otras facetas. Los artistas se sienten atraídos por la educación en contextos no formales no como forma de supervivencia sino como práctica artística, comprometida socialmente en el seguimiento de muchos enunciados artísticos conceptuales de la segunda mitad del siglo veinte, como por ejemplo el concepto de antiarte definido por Helio Oiticica en que el artista no considera su posición como un creador de contemplación, sino como un instigador de creación (Camnitzer, 2012: 217). Esta noción de instigador de creación me parece muy interesante para el perfil del educador artístico, aquella persona que es capaz de mover otros para una acción artística, y que a través de su obra involucra su entorno en situaciones de investigación y acción.

Al mismo tiempo que los artistas se reconfiguran como agentes culturales; en el mundo académico surgen rumores de metodologías artísticas de investigación o de investigación basada en las artes. En este cruce de caminos, cartografiamos artistas profesores o artistas educadores que asocian la producción personal de obra con una reflexión sistemática, trayendo de nuevo el hacer artístico al ámbito de la teoría y de la didáctica. Revindicamos así el proceso artístico en la educación como declaración de una finalidad privada y pública, ética y política.

Desde mis viajes por el mundo de los educadores y profesores artísticos de la International Society for Education Through Art - InSEA, he observado en muchos países la figura del artista-profesor. En Turquía visité exposiciones con obras de profesores de arte de excelente calidad dinamizadas por la Asociación de Profesores artes visuales y Diseño Görsel Sanatlar Egitimi Dernegi. En El Cairo y

Alejandría, durante los congresos de la AMSEA, asociación Egipcia de profesores de artes visuales tuve el placer de visitar muestras con trabajo artístico de los profesores de artes visuales. En el 6º Congreso de la World Chinese Art Education, en Shangai tuve el privilegio de conocer excelentes calígrafos y pintores profesores de arte que sólo pueden concebir la identidad del profesor de artes como artista practicante. Estos profesionales, no obstante, no buscaban reconocimiento artístico en circuitos comerciales de arte, simplemente compartían sus prácticas con sus pares; estudiantes y amigos.

En las facultades donde se incluye la enseñanza del arte y escuelas de formación de profesores y educadores occidentales urge redefinir los ámbitos de actuación social del artista en la educación; de los profesores y profesoras de arte en las escuelas y universidades o de los educadores y educadoras que a través del arte trabajan en las comunidades. Y tal vez la investigación basada en las artes pueda ayudar también a rescatar contenidos prácticos. Entonces, me parece que esta identidad de profesor o educador artista que al mismo tiempo que enseña y educa también practica arte es uno de los elementos esenciales del perfil de un buen profesor de arte o del artista educador, aquel que a través del hacer artístico cuestiona y transforma situaciones y, comunidades, instigando la a creación en contextos de aprendizaje colaborativo.

#### REFERENCIAS

Adams, Jeff (2003). The Artist-Teacher Scheme as Postgraduate Professional Development in Higher Education. *International Journal of Art and Design Education*, 22 (2) pp. 183-194.

Camnitzer, Luis (2012). *Didáctica de la liberación*. *Arte conceptualista latinoamericano*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes IDARTES.

Daichent, G. James (2010). Artist Teacher: A Philosophy for Creating And Teaching. Bristol: Intellect.

Silva. Vitor Manuel de Oliveira e ( 2004). Ética e Política do Desenho: Teoria e prática do Desenho na Arte do Século XVII. Porto: FAUP Publicações.

### Notas

(1) el curso iMAE de ArtEZ puede ser consultado en https://www.artez.nl/en/course/artist-educator

# PRESENTACIÓN III

Roser Juanola, Catedrática de Universidad, Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad de Girona.

En 2019 se cumplen 35 años de la creación de las áreas de conocimiento de las didácticas específicas; un paso que facilitó su evolución hacía obtener el status de estudios universitarios junto a la inmediata transformación de las escuelas universitarias a facultades de Educación. Fueron unos años intensos, esperanzadores y portadores de mejoras, años que coinciden con una de mis etapas profesionales de más plenitud. Se puede decir que los logros son muchos y que ya no es posible volver atrás porqué se han ido consolidando cada una de las parcelas ganadas. Cabe remarcar que, si bien el recorrido institucional es el mismo en todas las áreas de conocimiento, el de las disciplinas artísticas, es distinto dado que estas tuvieron un punto de partida con algunas desventajas. Su lucha mereció un doble esfuerzo por estar en inferioridad de condiciones con respecto a las disciplinas mal llamadas instrumentales.

# Puntos de inflexión y aportaciones

La publicación en el BOE el año 1983 de las áreas de conocimiento y su posterior aplicación el año 1984, marcó un importante punto de inflexión que vino a dignificar la situación del profesorado que era/venía siendo muy precaria. Se presentó a manera de reconocimiento al profesorado por medio de diferentes convocatorias de plazas destinadas a las Escuelas de Magisterio. Sin embargo no se propuso hasta mucho más tarde, un plan de formación para estos docentes, ni tampoco se pensó en crear unos estándares ministeriales que marcaran los principales aprendizajes. Nada de esto existía, sólo había un vacío ocupado por lo que cada profesor podía improvisar o intentar encontrar en viajes particulares en distintos países europeos.

A pesar de todo, los docentes, sacaron fuerzas de donde pudieron y a través de intercambios y mucha intuición, consiguieron -unos más que otros- preparar proyectos docentes notables y superar las oposiciones. Una vez normalizada esta situación, se evidenció en sobremanera la falta de textos enfocados a orientar a los alumnos y a los profesores en activo. Recuerdo lo mucho que costó en los años ochenta, editar nuestro libro de Educación visual en la escuela. Su primera edición en catalán, del año 1984, la llevó a cabo la editorial 62, con el apoyo de Rosa Sensat. Más tarde, el año 1987, contaríamos con la versión en castellano editada por editorial Paidós. Guardo, a pesar de las muchas dificultades que tuvimos para terminar el libro, un muy buen recuerdo porque, el texto, fue desde el inicio bien acogido y consiguió reconocer por primera vez, un cuerpo de contenidos propios de nuestro campo de conocimiento.

Este punto marca una inflexión importante que daría una respuesta necesaria, transformando los programas tradicionales para ampliarlos hacia la comunicación visual, aspecto desconsiderado anteriormente, a la vez que abriría una puerta a todas las nuevas tecnologías que surgieran. Eran tiempos en los que se fomentaba de gran manera la formación continua y, este texto, se divulgó en todos los cursos de formación. Nuestra propuesta formativa, fue asumida en poco tiempo por el currículum oficial de la Generalitat de Catalunya, y con adecuaciones, también por el Ministerio de Educación y Ciencia, lo cual, le dio una gran difusión.

No tardó en reconocerse una necesaria continuidad en las ediciones de Educación Artística. Vivíamos en un período que no era fácil escribir otro libro e ir superando todos los escalones de la carrera universitaria. Todo estaba en transformación y, además, se empezó a exigir la tesis doctoral a todos los profesores. Mi limitación personal hizo que, al no poder editar otro texto, propusiera traducir el libro de E.W.Eisner: Educar la visión artística, texto en el cual se exponía el proyecto D.B.A.E (Discipline Based Art Education), un ideario que era el paradigma de todos los profesores innovadores. No puedo pasar por alto ni dejar de mencionar, la satisfacción que significó para mí el hecho de ser propuesta para escribir el prólogo de este libro del profesor de Stanford, lo que me permitió además disfrutar de una estancia en la universidad de Stanford para promocionar el texto y asistir a los cursos de doctorado.

Con la apertura del tercer ciclo de formación universitaria, se hizo evidente la falta de contar con un repertorio coherente de líneas de investigación propias de nuestra disciplina. En nuestra área de conocimiento, el estudio del dibujo infantil, era en aquel entonces, prácticamente la única línea definida y la más generalizada en todos los centros. Es justo reconocer en este punto que, el grupo de la UdG, fue el primero en iniciar la formación en museos y patrimonio cultural. Se abrió un postgrado pionero en el tema y, adoptamos el nombre de GREPAI (Grup de recerca en educación). Pronto se unieron a esta nueva línea de investigación otras universidades, lo cual, fue una gran ventaja que nos proporcionó una sólida colaboración con la mayoría de ellas.

Se imponía otro hito: mejorar los libros de texto en el nivel de la ESO, en un momento en que, este alumnado, pasaba a los institutos de secundaria. Todo ello ante un cierto desconcierto e improvisación sobre qué aprendizaje es el adecuado a su perfil. Se seleccionó el modelo D.B.A.E propuesto por el equipo de profesores de California, por considerarlo el más equilibrado para el alumnado de ESO. En esta ocasión la apuesta vino en 1996, por parte de editorial Vicens Vives con una colección de libros de primero a cuarto de ESO bajo el nombre de "Traç y Formas", una colección que obtuvo por parte del Miniserio de Eduación, el premio a la mejor edición.

Pero era evidente que hacía falta crear una colección de Arte y Educación y tuve la suerte de que esta idea fuera aceptada por la editorial Paidós de manera que, en el año 2002, se editó el primer texto de Arthur. D. Efland centrado en la historia de la Educación del Arte. Le sucedieron doce libros más y después vino la absorción de la editorial por parte de editorial Planeta. La valoración de la colección ha sido y es unánime: ser oportuna, presentar una buena selección de textos y una contar con una edición de calidad.

Siguió cronológicamente la gran demanda de los másteres y doctorados, con abundantes alumnos, una novedad que nos ocupó mucha dedicación. No fue hasta al cabo de un tiempo que, esta coyuntura, facilitó que se publicaran algunos trabajos (tanto de master como de doctorado) procedentes ya de un abanico amplio de líneas de investigación. Entre ellos, quiero citar, las ediciones basadas en historia de vida de profesores relevantes dentro de educación artística local. Son un ejemplo, el de Ricard Creus y Ester Boix o el de Rosa Gratacós. Las etapas posteriores vienen marcadas por una fuerte crisis en la que la supervivencia estaba a la orden del día. Estos años permitieron a pesar de ser de recesión, obtener proyectos ERASMUS y representaciones internacionales como las derivadas de instituciones de la UNESCO, siendo ICOM a través del comité CECA (Comité of Museum, Education and Cultural Action) un puntal en el que se ha consolidado la línea de investigación de educación y museos que es hoy una de las más implantada dentro de nuestra área.

# PRESENTACIÓN IV

Jorge Lucero, University of Illinois, Urbana-Champaign

La plasticidad de las cosas: Reimaginando ser maestro/a como material artístico atreves del conceptualismo.

En las artes plásticas muchos maestros y maestras tienen la distinción—en comparación a sus colegas en otras materias—de haber sido primero artistas formados/as en un taller creando diversas cosas, actividades, actuaciones, y experimentos. Y aun los maestros y maestras que pasaron de su formación universitaria directamente a un aula de enseñanza—sin llegar a ser artistas profesionales a tiempo completo—han experimentado lo que se siente al crear obras de arte en el taller durante cuatro, cinco, siete, y tal vez hasta diez o doce horas al día.

Estos mismos maestros y maestras, cuando se encuentran bajo las presiones y demandas de estar en el aula con sus alumnos y de cumplir con sus deberes profesionales en la escuela, llegan a sufrir un momento de crisis. En el profesor o profesora de arte, que tiene la costumbre de trabajar en su taller artístico con un horario amplio como el que acabo de mencionar, surge una tensión interna entre dos identidades previstas de ser completas en sí mismas y consecuentemente siempre en conflicto: el "ungido" artista y el "empleado" maestro. Esta doble identidad, aunque a primera vista parece ser incompatible requiere solamente un poco de reflexión sincera y aventurera para descubrir que es una lucha precaria—obviamente falsa—basada en mitos y tradiciones perpetuadas por la misma pedagogía artística, la cultura popular, y varias ideas obsoletas que frecuentemente presentan al artista como un tipo de genio o científico loco que requiere aislamiento, divina intervención, habilidades especiales, y bastante tiempo para poder lograr su trabajo.

Llevamos más o menos cien años de historia de arte occidental que planta cara a esta manera romantizada de tener que hacer arte, y aun así nosotros los maestros seguimos lamentado lo que supuestamente hemos perdido porque no podemos dedicar el mismo tiempo en el taller que cuando estábamos "libres" en nuestra preparación como artistas serios.

Es bien conocido que todo se revolucionó en 1917 cuando al francés Marcel Duchamp se le ocurrió comprar un urinario de porcelana, firmarlo con un seudónimo y presentarlo a la exposición más prestigiosa de su época como si fuera una escultura original. La historia sigue con que esta

"fuente" fue rechazada de la exposición y que no mucho después Duchamp se jubiló supuestamente del arte para jugar ajedrez y para simplemente "respirar". ¡Créelo! Duchamp mencionó en una entrevista que a él le interesaba más respirar que cualquier otra manera de crear algo.

Si tú quieres, mi arte sería solo vivir: cada segundo, cada respiración es una obra de arte inscrita en ningún lugar, no es ni visual ni cerebral. Es una euforia constante [traducido por el autor] (Duchamp en Cabanne, P. Dialogues with Marcel Duchamp, 1971, p. 72).

Muchos artistas e historiadores están de acuerdo en que de estos gestos extremos de Duchamp nació el conceptualismo (en el arte y en otras prácticas). Claro que ha habido discusiones académicas que refutan tanto los detalles de estas historias como las obras conceptualistas que han surgido a causa de estos gestos experimentales en los últimos cien años, pero no hay duda de que las licencias que han generado Duchamp y todos los que le siguieron—especialmente en el arte contemporáneo—ha sido revolucionario.

Es importante no olvidar el punto que acabo de señalar, y es que el arte conceptual no es necesariamente radical por los objetos, eventos, o acciones, que se han manifestado en los últimos cien años; sino por las licencias que han tomado y que han causado un cambio paradigmático en la manera en que los artistas trabajan y a la vez en la manera de autoidentificarse como artistas.

El cambio al que me refiero no reside en los vestigios de este tipo de arte en sí, sino en lo que ocurre en la imaginación de los artistas abiertos a la influencia y enseñanzas del arte conceptual. Y la enseñanza principal que nos aporta el arte conceptual es que no hay una manera fija de trabajar. La forma de trabajar y los métodos del artista vienen determinados por la resistencia que se presenta en los "materiales" que decíamos manipular y no por ninguna expectación estética, económica, ni tradicional de lo que debe ser el arte. De este modo los materiales pueden ser cualquier cosa, idea, o circunstancia, con el mero hecho de poner atención a los puntos de resistencia del material que se presenta. La pregunta que tenemos que hacernos cuando nos enfrentamos con un material que no inmediatamente identificamos como material artístico, es, "¿cómo se manipula esto?". En otras palabras, cuando descubres el punto de resistencia de cualquier material (cosa, idea, o evento) eso revela cuáles son sus límites y sus potenciales.

Con el reto de convertir la escuela a un material artístico, el material "base" puede ser efímero como el tiempo, las limitaciones de tu empleo, tus alumnos difíciles, tu necesidad de ganar dinero, la junta aburrida en donde tienes que estar, el crear y cuidar de tus alumnos, tu ir y venir de tu casa a tu trabajo, el deber de limpiar el salón, tu hora del almuerzo, tus responsabilidades administrativas, los días de campo, tus conversaciones con la comunidad escolar, la observancia obligatoria del comportamiento de los que te rodean, y muchas otras cosas más que normalmente solo categorizamos como el día a día de ser maestro/a.

Pero para reconceptualizar la escuela como material artístico se requiere una dedicación abierta a la posible plasticidad de las cosas, y probablemente no duele estudiar los experimentos (históricos y contemporáneos) en arte conceptual con nuestros prejuicios suspendidos y con un poco de coraje. Duchamp y otros dieron la licencia de irnos al extremo—aun con el simple hecho de respirar—y todavía reconocernos al cien por cien como artistas legítimos aun cuando no estamos produciendo arte—en el sentido convencional—activamente.

Y es aquí donde nos hemos perdido los maestros de arte, aferrados a métodos incompatibles a la realidad de nuestras circunstancias (de nuestro material actual). Se nos presenta un oportunidad para re-imaginar nuestra práctica de maestros como una obra de arte conceptual integrada a todo lo que somos, porque a fin de cuentas sólo somos lo que somos y de allí es donde el/la artista hace su arte. Lo propongo como una manera de vivir una existencia más integrada como maestro/a y artista a tiempo completo sin conflicto interno, ojala más libre, y por consecuencia participando en una forma de arte que todavía logra navegar por mares inexplorados, sin las restricciones de saber antemano como se define esto o lo otro.

# PRESENTACIÓN V

Andrés Sopeña Monsalve, Escritor

El verdadero mérito de una escuela digna de tal nombre, sería dejar a los jóvenes todas las puertas abiertas: las puertas de la vida, no las de los empleos.

Eugenio Montale

#### Fracaso

La Educación es, ciertamente, uno más de los lugares de desencuentro o campos de batalla para tradicionales y periódicas broncas y enfrentamientos que aburren a las piedras y tienen más que harta a la ciudadanía. Curiosamente, eso sí, tras cada acometimiento, lo mismo da escaramuza que escabechina, carnicería o hecatombe, nada cambia, todo continua igual; sospechosamente igual. Y no hay el menor misterio, sin embargo: si nada cambia es porque a los que dominan el cotarro les va estupendamente de esta manera... Como muy atinadamente expresa El Roto: "El que no haya derecha ni izquierda, no significa que no haya arriba y abajo".

Las distintas propuestas en política docente que unos y otros formulan, a propósito de financiación, gestión, organización, contenidos curriculares, formación del profesorado, y demás, aspiran fundamentalmente a la concordancia del sistema educativo con el modelo económico y social dominante. Ya sea encantados de la vida o constreñidos por las circunstancias, todos se afanan en aplicar las consignas de los que de verdad organizan la marcha del mundo: "...la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos..." insinúa, sugiere o recomienda el Banco Mundial al fijar las "Prioridades y Estrategias para la Educación" en los países en desarrollo, que esta gente no se corta...; y de la misma o muy parecida opinión es la Organización Mundial del Comercio, el Banco Interamericano de Desarrollo o el Fondo Monetario Internacional, en coincidencia nada sorprendente. Y si el mercado laboral y la productividad fulguran cual estrella de oriente en el horizonte educativo, se entiende ahora el empecinamiento y porfía de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la OCDE, en fijar indicadores para evaluar y comparar los resultados de estos procesos de capacitación: es lo que viene a ser un "¿cómo va lo mío?" de esa minoría privilegiada.

Así que el fracaso no es tanto el de los chavales que suspenden o abandonan los estudios, sino más bien del propio sistema educativo en su totalidad. Porque un poquito ruin, mezquina, perversa, infame y hasta inmoral sí que resulta esta concepción de la Educación, para qué nos vamos a engañar. Empezando, precisamente, por la nada inocente utilización del propio concepto. Formar en las pericias y saberes que demandará el mercado será, en todo caso, enseñar, o adiestrar, o instruir, si se prefiere, pero nunca educar; educar es otra cosa. Educar es laborar para mejorar al ser humano, para enriquecerle, ayudándole a que sus facultades, sus potencias, sus cualidades, desarrollen, como diría Kant, "...toda la perfección que su naturaleza lleva consigo" con el fin de convertirlo en una persona libre y responsable. Y feliz, en la medida de lo posible.

No es difícil entender que corran malos tiempos —¿los peores?— para los educadores, para los enseñantes, para los docentes, para los profesores, para los maestros, o para como quiera y quieran que se denomine a quienes se dedican a uno de los menesteres más socialmente valiosos, solidarios, comprometidos y nobles que se pueda encomendar a un ser humano. Destilados a partir de valiosísimas experiencias compartidas, los ideales educativos conducentes a preparar al hombre para "el ministerio individual y social de la vida", que decía Giner de los Ríos, se ven intensamente hostigados por las avasalladoras demandas de eficiencia económica del neoliberalismo... "Los alumnos no deben estudiar lo que quieren, sino lo que propicie su empleabilidad", dejó dicho el ministro José Ignacio Wert, al tiempo que defendía un recorte presupuestario en educación de 3.700 millones de euros para cumplir los objetivos de déficit fijados por la Unión Europea. Este ministro artífice de la LOMCE pasó por el sistema educativo como elefante por cacharrería y se llevó por delante todo lo que tuviera aroma a humanidades, esto es, a las bobadas y necedades varias —pamplinas, para entendernos—, que impiden al alumnaje estar a lo que hay que estar. Y es que, como dijo Wert: "Hay asignaturas que distraen".

Pero la música, o la educación plástica visual y audiovisual, por ejemplo, son instrumentos de comunicación y de cultura, decisivos para la formación integral de los individuos y... No sigo: produce un insufrible bochorno y una indignación próxima a la ira —a mí, sin ir más lejos y en este concreto momento—, descubrirse aceptando la carga de la prueba ante una necedad de tal calibre, y dando explicaciones para defender lo evidente.

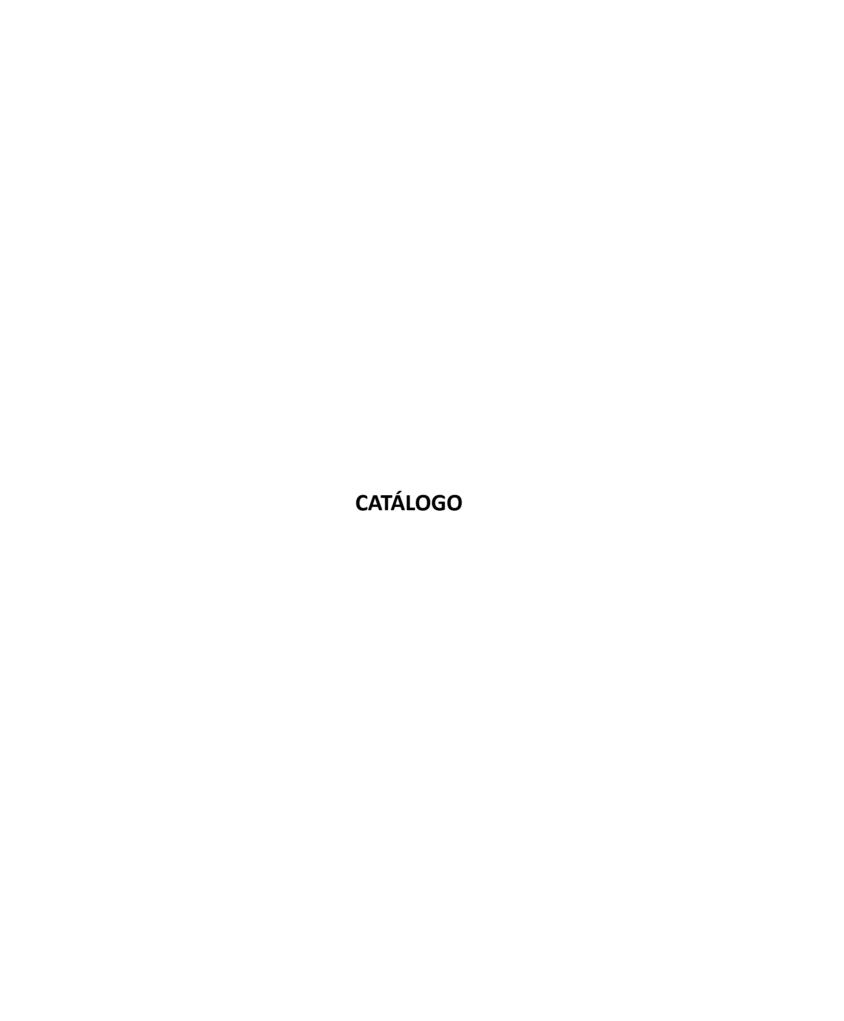
Claro que este Wert es solo un ascensorista en el imponente edificio del neoliberalismo, uno de cuyos más afamados arquitectos, Friedrich August von Hayek, premio Nobel de Economía, y jurista, y filósofo, presenta una más poderosa razón para justificar el escamoteo de las disciplinas que permitan al ser humano potenciar precisamente esa humanidad aprendiendo a apreciar, a entender, a sentir y a disfrutar el Arte: "Tampoco podemos cifrar todas las esperanzas en que aumentando los niveles culturales todo vaya a mejor", seguido de "No existen razones que induzcan a pensar que, si los superiores conocimientos que algunos poseen llegaran a ser de dominio general, mejoraría la suerte de la sociedad". Pero no deja de resultar curioso, los "algunos" que poseen los "superiores

conocimientos" son los mismos "algunos" que no acaban de ver la menor utilidad en que esos conocimientos sean puestos a disposición del resto de los ciudadanos. Y me viene a la mente El Roto, otra vez: "No hace falta que vuestros hijos estudien, ya lo hacen los nuestros".

La filosofía ha sido otra disciplina que fue asolada. Para los ideólogos que seguía nuestro ministro, la filosofía estorba porque es subversiva, estorba porque es perturbadora, estorba, en fin, porque es peligrosa; muy y mucho peligrosa. Enrique P. Mesa, presidente de la Asociación de Profesores de Filosofía de Madrid (APFM), ha descrito clarísimamente —tanto que ni quito ni añado una coma a sus palabras— lo que realmente supone tal escamoteo: "significa minimizar la enseñanza del pensamiento crítico y empobrecer la democracia, imponer un modelo social de individuos sumisos, socavar ese ideal de democracia en el que una ciudadanía crítica gobierna su vida de una manera libre y activa y cuestiona permanentemente el ejercicio del poder y de las normas que rigen la sociedad".

Con toda seguridad, los lomcitas no acabaron de comprender del todo con quién se jugaban los cuartos; no midieron bien sus fuerzas y el supuesto paseo militar se les atragantó. Y es que hay profesiones y profesiones y la de los que se dedican a la enseñanza, como no puede ser de otra manera, imprime carácter. Hay que retorcerles muchísimo el brazo para que acepten sin más que los numerosos alumnos procedentes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad carecen de la menor oportunidad para progresar personal y socialmente —salvo el reducido número de los que serán utilizados para mostrar las excelencias del sistema y la falacia de las denuncias como esta—, y han de ser tratados como carne de cañón. Y algo muy importante: los profesores, los maestros, también saben que es imposible no educar. Así que los movimientos de contestación por parte del profesorado surgieron entre diez minutos y un cuarto de hora después de la entrada en vigor de la orgánica ley y estas son las horas en que persisten y arrecian en sus contraataques en muy diversos frentes.







Lola Álvarez Rodríguez

#### Sobre la educación artística

Aunque ha habido numerosos autores, tendencias y enfoques que lo han intentado a lo largo del tiempo, tratar de dar una definición de la educación artística es difícil porque se trata, precisamente, de un concepto fluido, evolutivo y cambiante que se va modulando en función de los contextos y los tiempos. De hecho, la educación artística, además de ser un área de conocimiento en sí misma, impregna los diversos ámbitos del saber.

Me gustaría que la educación artística estuviera integrada en la vida cotidiana, no cómo algo aislado que se circunscribe a materias o a un ámbito de conocimiento o en un entorno físico, en la escuela o en la academia y en ambientes estructurados y pensados para el aprendizaje mediado. Me gustaría que la educación artística consistiera en una manera de ver el mundo y experimentarlo de forma cualitativa e interconectada. Me gustaría que la educación artística pudiera facilitar el intercambio de visiones y perspectivas y favoreciera la empatía. Porque el arte tiene la cualidad de hacernos ver más allá de la apariencia, de enseñarnos la importancia del conjunto a la vez que los detalles. Nos permite movernos en un conocimiento ampliado sobre lo que ya sabemos y experimentar lo inaudito, lo "invisto", haciéndolo nuestro y de nuestra identidad.

Abstraer la forma y dotarla de sentido. Experimentar la vida en todas sus dimensiones. Pensar en los significados de las cosas, las posibilidades de interpretación, la diversidad de códigos. Entender los significados en contexto y crear nuevos significados en otros contextos. Prestar atención a la materia, a la materia prima y a los materiales elaborados, jugar, cambiar. Ser parte de la materia y de los materiales. Ofrecer una manera de compartir y comunicar y crear comunidad. Introducir nuevos objetos, significados, artefactos, mundos, realidades.

En definitiva, ver, oír, decir y crear, en el sentido más amplio.



Alvárez, L. (2018) Ver, Fotografía digital.



Alvárez, L. (2018) *Oír,* Fotografía digital.



Alvárez, L. (2018) Decir, Fotografía digital.



Cinta Báez García

# **Atelier**

La relación pedagógica entre artista y educadora subyace sobre todo en el "Y". En esa frontera, siempre necesaria y conflictiva es en donde se esconde la pedagogogía del arte. Por eso mismo, todos los entornos cotidianos son educativos en tanto que permiten contactar con lo vivo, lo cambiante, en un proceso de transferencia constante entre experiencia y conocimiento sobre las realidades en las que nos sumergimos.

La ciudad en nuestra labor educadora se torna atelier, lugar para la creación:

Objetos, cofres y cajones, que se hacen invisibles cuando nadie los percibe. Hablan de historias pasadas, si bien son sombra presente. Se hacen casi sútiles en su vaiven de ser o no ser, pero se regocijan en la vida real, la que se entronca a la tierra, al barro y a las huellas de zapatos, que solo pasan y traspansan sin cesar.

Hay más mundos paralelos que se mueven en lo coincidente del sobresalto. Figuras en apariencia impares, en tanto que carecen de definición en el instante, por no ser únicamente geometría, sino equilibrio.

#### **REFERENCIAS**

Calvino, I. (1976). Las ciudades invisibles. Madrid: Siruela.



Báez, C. (2018) Sin título, Fotografía digital, 100 x 60 cm.



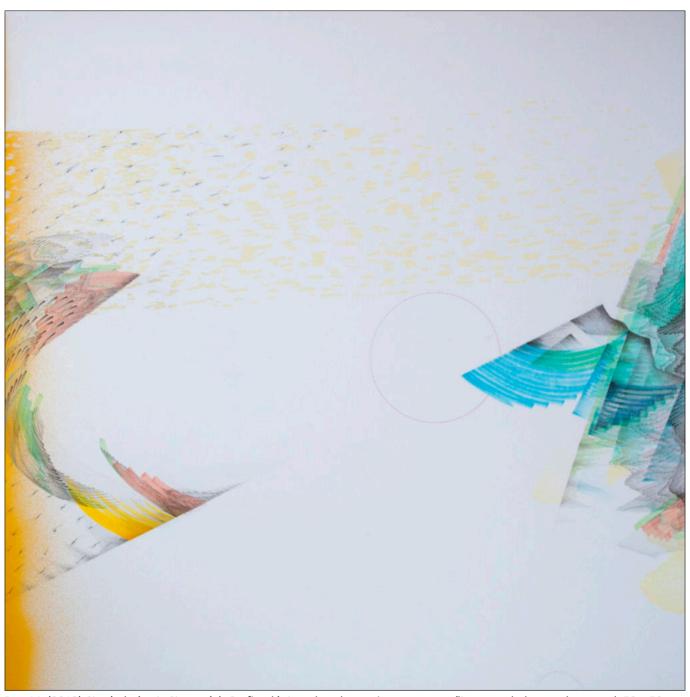
Manuel Bru Serrano

# Dibujando juntos

En nuestro contexto actual, el dibujo goza de una libertad absoluta en cuanto a planteamientos, técnicas, soportes y aceptación institucional. Se nos presenta más vivo que nunca, pues existe un clima de dibujantes que encuentran en él un medio honesto, atrevido y abierto a toda experimentación plástica. Por tanto, como docentes, necesitamos desarrollar una metodología capaz de dotar al alumnado de recursos y estrategias con las que puedan conocer las posibilidades que ofrece el dibujo, comprender su entorno y, sobre todo, propiciar el autoconocimiento.

Resultaría idóneo que docente y discentes caminasen sobre el mismo terreno, el de la experiencia del proceso creativo. Un profesor que se mantenga activo a nivel artístico e investigador podrá llegar a ser un ejemplo de actitud frente al trabajo y de compromiso con el arte. Un artista que no esconde nada a sus estudiantes, que aconseja rutas y alternativas porque él también viaja por ese mundo, que plantea las preguntas adecuadas y que sabe cuándo lanzarlos al vacío del papel. Un docente-brújula que funciona como herramienta de orientación para aclarar dudas y acompañar al alumnado en una travesía a veces nublada. De hecho, el acto de dibujar tendría que ser siempre una aventura, un estímulo para el dibujante que sigue queriendo contar cosas y se cuestiona la forma en cómo las cuenta.

Será entonces el profesorado, desde su visión de la cultura, el mundo académico y la creación artística, quien deba transmitir la importancia del proceso creativo en sí y su trascendencia para la formación. Y cómo el actual panorama artístico y el devenir que implica la creación, generan un gran campo de oportunidades de encuentro entre uno mismo y su proyecto personal pero también para la comunidad y el tejido artístico social. Dibujar siempre ayudará a dibujarnos.



Bru, M. (2018) Sin título (serie Sincronía), Grafito, lápices de colores, tinta, spray, acrílico y rotuladores sobre papel, 50 × 50 cm.





colores, tinta, rotuladores, spray y acrílico sobre papel, 110 × 130 cm.



# Pedro Chacón Gordillo

# Mayo

Dentro del ámbito de Didáctica de la Expresión Plástica la pintura constituye una de las principales áreas de conocimiento siendo una de las especialidades artísticas denominadas "clásicas". La comprensión de las técnicas pictóricas incluye la adquisición de múltiples conocimientos artísticos relacionados con diferentes materias creativas como el dibujo, los procesos de creación, los diversos materiales de ejecución, el manejo de la iluminación, el trabajo con las texturas, etc. El aprendizaje de esta técnica nos permite, además, trabajar con en el entendimiento de conceptos tan importantes dentro de la creación artística como lo son la figuración y la abstracción, y todo el repertorio de expresiones intermedias que tienen lugar entre estos dos extremos. La pintura resulta ser, además, una práctica extremadamente abierta a la experimentación y la hibridación de técnicas, como el collage o la transferencia, lo que la convierte en una forma idónea de profundizar en diferentes procedimientos artísticos.

La obra pictórica "Mayo", realizada por el artista y docente Pedro Chacón, pretende captar la majestuosidad del municipio de Olvera que, desde la lejanía, presenta una imponente panorámica. Este municipio, situado a 643 metros de altura, presume de ser uno de los territorios más bellos de Andalucía. Olvera es un pueblo blanco, de raíces árabes, perteneciente a la serranía de Cádiz. Es Olvera, además, un villa dominada por las pendientes, desde la cual parte un hermoso itinerario que recorre todo el Parque Natural de la Sierra de Grazalema.

Como bien refleja esta pintura, la mayor parte de los terrenos de este municipio están dedicados al cultivo del olivo. Esto es así hasta el punto de que algunas teorías sobre su toponimia sostienen que el origen del nombre del pueblo es, precisamente, "Olivera", debido a la gran cantidad de olivares presentes en la zona.

Desde la perspectiva reflejada en la obra la Iglesia de Nuestra Señora de la Encarnación ejerce como contrapunto visual y la plasticidad del lugar se ve reforzada, además, por su contraste contra el cielo y la luz que el sol proyecta sobre sus edificios. "Mayo" expone la imagen que Olvera ofrece durante el quinto mes del año, cuando las luces de la primavera generan suaves y atractivos contrastes de luz que potencian más, si cabe, la hermosa estampa que este pueblo blanco ofrece desde la lejanía.

A través de la visión de esta obra resulta evidente que el estudio y la ejecución de una obra pictórica nos permite ahondar en cuestiones artísticas como el grado de descripción de una pieza creativa, su composición visual, el del color o el proceso creativo, entre otras.



Chacón, P. (2015) *Mayo*, Óleo sobre tela, 146 x 114 cm.



**Antonio Conde Ayala** 

"... La infancia es el momento en el que uno está plenamente en la vida, cuando se vive en el presente y se juega. En la película EL DESENCANTO, cuando la madre le pregunta a Leopoldo María Panero qué era la infancia y él le responde en la infancia vivimos y después sobrevivimos."

Antonio Ballestero Moreno, autor del texto.



Conde, A. (2016) 22 objetos, Óleo sobre lino, 1,42 cms de diámetro.



Conde, A. (2008) Frutero con botella de Bass,



Acrílico sobre tela de lino, 162 x 130 cm.



Ángel García Roldán

#### A Marat

A través de la autorreferencialidad aprendo a reconocer mi mundo; los mitos, relatos e hitos de una cultura en la que me sitúo críticamente. Por lo tanto, no puedo separar mi vida de mi obra, aunque estas relaciones aparezcan a través de esos "otros" generados en la contemplación del mundo.

Para hablar de arte no es necesario entender todos lo vericuetos que esconde. Sin embargo, hacer de ello una poderosa herramienta pedagógica y abrir todas sus posibilidades en los distintos contextos formativos, es una tarea fascinante que nos ocupa y responsabiliza a artistas y educadores por igual. Y en esa dirección, una de las líneas más complejas, por su amplitud y continua permeabilidad, pero más significativas a lo largo del siglo XX, es la necesidad de incluir las artes audiovisuales en esos contextos dedicados a la educación con un objetivo claro: la alfabetización audiovisual de una sociedad que no por estar más próxima al medio, lo entiende y utiliza mejor.

Abordar la cuestión audiovisual en los entornos de formación artística, nos obliga a considerar su acción directa en el entorno educativo. Por ello, la búsqueda de estrategias y estructuras pedagógicas que permitan su inclusión y estudio, son una de las necesidades prioritarias en las que nos centramos buena parte de los investigadores preocupados en dicha alfabetización. Una de las tareas más importantes es delimitar aquellos espacios de reflexión en torno a sus productos, que además tienen su origen en la propia cultura visual y que nos permiten describir y entender los posibles instrumentos que serán utilizados en este contexto educativo de experimentación audiovisual. Esta idea, sitúa al propio medio y sus estructuras en el mismo escenario metodológico, obligándonos a considerar la utilidad de todos ellos en los aspectos relacionados con la investigación, la docencia y el propio ejercicio del arte. Resulta, por lo tanto, difícil diferenciar estos tres aspectos fundamentales en nuestro trabajo, porque en suma, los tres son la forma de reverberación significante e indisoluble del territorio ARTE.

Acostumbrado a un discurso académico centrando en cuestiones descriptivas sobre los procesos formativos, este proyecto expositivo nos permite plantear esas otras imágenes, que a menudo quedan escondidas, veladas, o en la sombra, del trabajo comprometido de los que nos dedicamos por igual a la



García Roldán, A. (2014) *A Marat,* 10:59 min, Dirección y performance: Ángel García Roldán, Producción: Vera Icono Producciones. A.C.

creación, la reflexión y la formación. Probablemente, estas imágenes que aquí mostramos son el origen de nuestra vocación artística y educadora. Siempre he considerado que es una buena idea, hablar del arte desde nuestro arte. Mostrar a la comunidad de educadores y artistas nuestras acciones, es una actitud pedagógica que enfatiza esa idea empática tan necesaria de mostrarse.

El lenguaje audiovisual sigue siendo un territorio por explorar en los contextos educativos, a pesar de que su estudio en el ámbito de formación universitaria, tanto en los estudios pedagógicos para la formación del profesorado como para los estudiantes en Artes o Comunicación Audiovisual haya promovido una buena cantidad de experiencias, relatos, e investigaciones de todo tipo. Mi propuesta en esta cita, es la pieza titulada 'A Marat' (2014). una videonarración que va más alla de la recreación de la conocida pintura de Jacques-Louis David, 'La muerte de Jean Paul Marat' (1793). A través de ella, muestro mi mundo, cómo me relaciono con él y cuales son las intenciones pedagógicas que desarrollo a través de mis imágenes. Dicho esto, entiendo el arte como una relación vital y una necesidad de hacerme visible en él, aportando mi propio cuerpo para activar aquellas cuestiones que me preocupan. Pero también construyo a través de él un ideario descriptivo, una especie de hoja de ruta, donde elaboro y aboceto las líneas de indagación que me remiten a los planteamientos pedagógicos sobre los que proyecto las estructuras formativas con el alumnado.

Existe un tema relevante que esta pieza, como otras, aportan en mi propia investigación: mi especial interés por las formas narrativas y su uso en el aprendizaje del Arte. Por eso, reconocer formas de ensayo en las propias narrativas audiovisuales y situarlas dentro de un determinado escenario relacionado con la Educación Artística, supone superar buena parte de los problemas desprendidos de la técnica o de la anquilosada estructura de géneros a los que el cine y el entorno audiovisual nos ha tenido acostumbrados. Hablamos, por lo tanto, de una cultura visual común y por ello de una videonarración que se empapa de todas esas posibilidades.



García Roldán, A. (2014) *A Marat,* Dirección y performance: Ángel García Roldán, Producción: Vera Icono Producciones. A.C.



**Rafaele Genet Verney** 

## No sé hablar, no me sale bien

"No sé hablar, no me sale bien" es un fase inusual, incongruente, pero si sustituimos el verbo "hablar" por el verbo "dibujar" nos encontramos con una de las frases más repetidas en clases de educación artística. ¿Por qué? El arte no es un idioma complejo sino un idioma diferente con un vocabulario infinito y sintaxis múltiples. El sistema educativo lo considera un aprendizaje complementario a los demás cuando en realidad es un pilar fundamental de la enseñanza. Joseph Kosuth, con su obra "Una y tres sillas" (1965), nos demuestra su importancia poniendo al mismo nivel: una silla, la fotografía de una silla y la definición de una silla. Expone así que existen tres tipos de aproximación a la realidad: la textual, la física y la artística.

Durante el último siglo, el sistema educativo no ha fomentado el aprendizaje visual artístico al igual que el textual y al mismo tiempo la sociedad ha generado cada vez más contenidos solo comprensibles desde la imagen. Es por tanto necesario educar en lo visual y en lo artístico al igual que enseñamos a hablar y escribir. El primer paso es evidenciar que nuestra percepción es pensamiento. Es necesario educar la mirada, es decir, aprender a leer la realidad. El segundo paso es aprender a expresarse visualmente. El único método válido para aprender este nuevo idioma es la práctica: es creando que se aprende a ver y a comunicarnos visualmente y así transformamos una realidad física en una representación artística. ¿Cuál es el interés si ya tenemos el lenguaje textual para expresarnos? La imagen es infinita, permite miles de interpretaciones de la realidad y por tanto miles de pensamientos sobre la misma. Los pensamientos estéticos solo se generan a partir del arte y son los únicos que permiten desvelar lo sensible de la existencia.

Mi trayectoria artística se basa en revelar aspectos de la realidad cotidiana para hablar de ella de manera sensible, expresar nuevas ideas sobre lo que vemos cada día y que hemos olvidado mirar. Así una simple mancha de vaho en una ventana puede convertirse en un mundo metafórico que nos habla de las dificultades de comunicación entre seres humanos, de lo complejo que es amar, o simplemente nos deja entrever un espacio real que no habíamos visto antes.

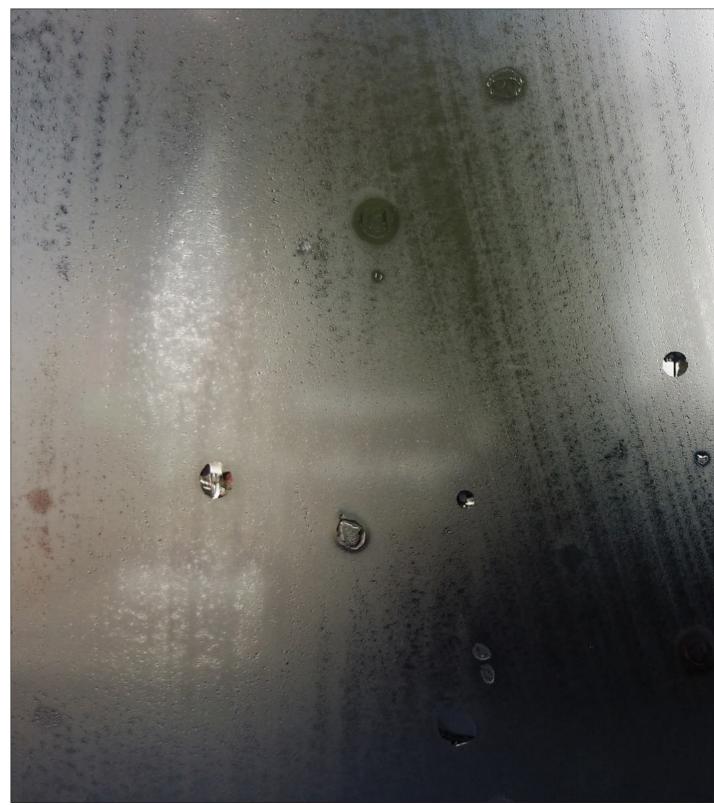
## **REFERENCIAS**

Arnheim, R. (1986) El pensamiento visual. Barcelona: Paidós.

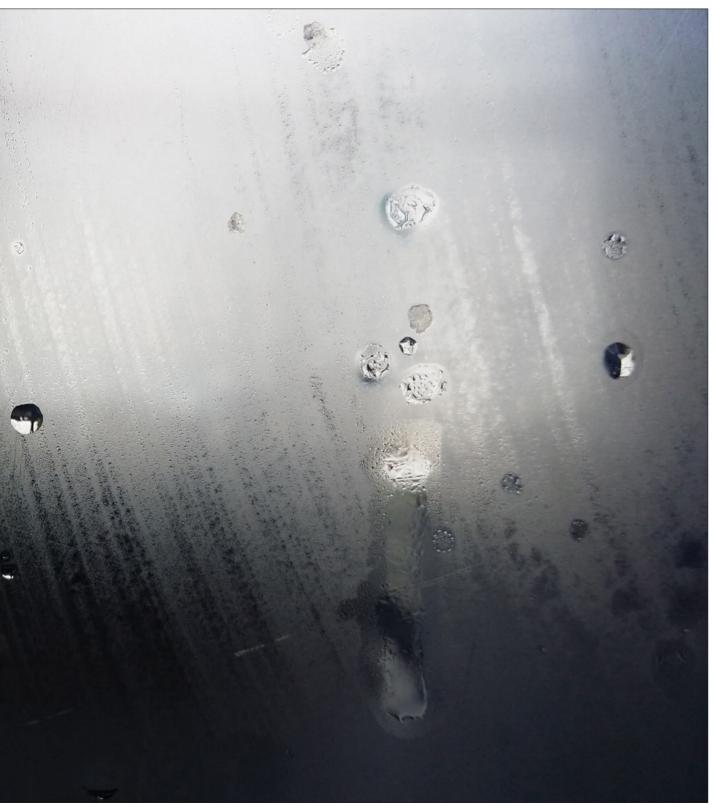
Kosuth, J. (1965) *One and Three Chairs [Una y tres sillas]*. Instalación, fotografía, silla de madera y ampliación de la definición de «silla» en el diccionario; 170 x 250 cm aprox. el conjunto . Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.



Genet, R. (2015) Buée I, Fotografía digital, 70 x 50 cm.



Genet, R. (2015) Buée II,



Fotografía digital, 145 x 80 cm.



Rocío Lara Osuna

## Lección de iluminación experimental

La educación debe apartarse de la instrucción y buscar el descubrimiento, el sondeo, la exploración y el reconocimiento del lenguaje de las formas.

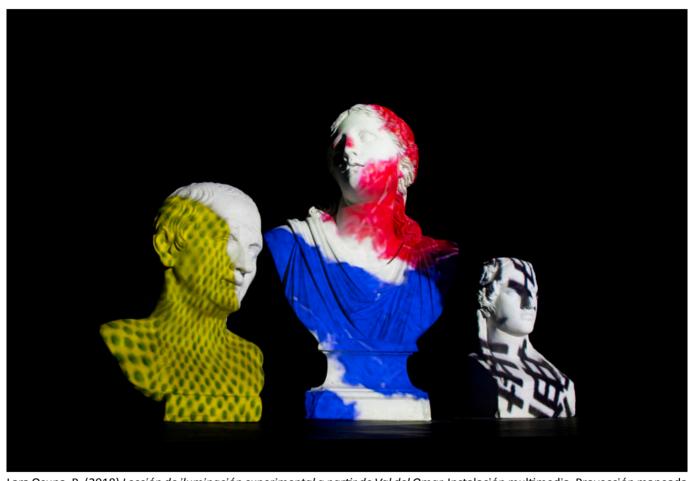
José Val del Omar (ca.1970)

Descubrir para hacer descubrir.

Creo que con esta frase se puede resumir nuestra labor como docentes e investigadores. Y aunque a veces cueste trabajo el hecho de descubrir, es toda una satisfacción ver cómo las demás personas disfrutan cuando compartimos nuestros descubrimientos con ellas. Seguramente este sería uno de los motivos por los cuales el cineasta granadino José Val del Omar (1904-1982) subrayó la palabra descubrimiento cuando quiso definir cuáles eran los objetivos que debía perseguir la Educación.

Y es que él mismo experimentó que ese descubrimiento era el que le daba sentido al acto de enseñar cuando participó en las Misiones Pedagógicas de la II República como proyeccionista. La mirada atónita de miles de personas descubriendo por primera vez el cine le hizo ver su potencial educativo y le dio la clave para comprender a qué quería dedicar su vida: a indagar sobre nuevas formas de generar esa reacción a través sus creaciones. Para conseguirlo, Val del Omar experimentó con las tecnologías de la imagen proyectada modificándolas y creando nuevas para conseguir los resultados visuales que él buscaba, ejerciendo así lo que podría considerarse un sondeo como artista e investigador.

Pero pronto, se percató de que aquello no era suficiente: necesitaba hacer que otras personas sintiesen lo mismo que él había sentido en sus experimentaciones. Por eso, comenzó a idear propuestas didácticas que invitaban a otras personas a descubrir por sí mismas a través de la *exploración* con esas tecnologías, la creación de nuevas imágenes y el *reconocimiento* de las posibilidades de esos resultados visuales. Con ello y a pesar de no ser docente, Val del Omar aportó a su búsqueda la dimensión educativa que le faltaba: comprendió que lo que se descubre no tiene sentido si no se comparte. Afortunadamente, Val del Omar también comprendió que debía dejar constancia de sus experiencias para que futuras generaciones pudieran aprender de ellas. Y así lo hizo. Gracias a ello, ha sido posible que comparta esta historia que considero puede ser un referente para todas aquellas personas que dedican su vida a enseñar e investigar sobre Arte.



Lara Osuna, R. (2018) *Lección de iluminación experimental a partir de Val del Omar,* Instalación multimedia, Proyección mapeada (video mapping) sobre modelos de escayola de imágenes captadas por microscopios digitales.

La misma reflexión que hago en este texto valiéndome de las palabras, la he querido trasladar al soporte artístico a través de la pieza que presento para esta exposición. Esta *Lección de iluminación experimental a partir de José Val del Omar* busca generar un ambiente basado en las ideas del artista y en el que el visitante deje de ser un espectador pasivo y establezca un diálogo con la pieza, compuesta por tres modelos de escayola, un proyector y tres microscopios.

Los tres modelos de escayola, además de recrear una pequeña gipsoteca representativa de estos elementos tan característicos de las aulas de arte, adquieren un valor añadido al disponerlos ante el visitante no para copiarlos, sino para modificarlos. Es aquí donde entran en juego el proyector y los microscopios digitales. Los microscopios recogen imágenes mediante su aproximación a cualquier tipo de superficie. Esta información visual se traslada a los modelos a través de la luz emitida por el proyector, dirigida únicamente al interior de las figuras utilizando la técnica del Video Mapping. De este modo, la proyección hace visible imágenes de objetos cotidianos de una forma que el ojo humano no es capaz de percibir a simple vista, imágenes que a su vez transforman por completo el aspecto de los modelos de escayola. Pero para que todo este circuito funcione, la interacción es tan necesaria que la obra no existe si no hay alguien que la active: es el/la visitante quien construye la pieza y además forma parte de ella.

El resultado de la suma de todos los componentes es una pieza infinita y efímera a su vez que variará en función de las exploraciones y descubrimientos de todas y cada una de las personas que se involucren en la propuesta y estén dispuestas a aprender de esta lección de iluminación experimental.

#### REFERENCIAS

Val del Omar, J. (1960) Fuego en Castilla. En Val del Omar, M.J. (productora). (2010). Val del Omar, elemental de España. [DVD]. Barcelona: Cameo Media.

Val del Omar, J. (ca.1970) La educación debe apartarse de la instrucción y buscar el descubrimiento [Documento manuscrito]. Archivo Valdelomar. (Caja Ensayos nº3, Reg. No. 1255. Recuperado de http://www.multidoc.es/Archivo\_en\_linea/312.pdf).



Lara Osuna, R. (2018) *Un diálogo visual proyectado,* Fotoensayo compuesto por una fotografía de la autora y una cita visual fotograma del filme Fuego en Castilla (Val del Omar, 1960).





Rafael Marfil Carmona

## Comentario razonado

No soy un artista que enseña. Sería pretencioso afirmar algo así. En todo caso, alguien que aprende o, de forma más precisa y ajustada a la actualidad, un profesor universitario que trabaja en el ámbito de la educación, con grandes reservas ante la pureza de un concepto como el arte que, cada vez más, híbrida más con lo mediático. Y esa confluencia es mi territorio, en el que navego con más interés por la teoría que por la práctica, por la pedagogía que por la profesión del artista, por el análisis de la imagen que por la creación. Sin embargo, ambas facetas, percibir y crear, son dos caras de una misma moneda, siendo imprescindibles en la enseñanza de las artes visuales. Por ese motivo aprendo tanto con los compañeros y compañeras de esta muestra. La totalidad son artistas, sin excepción. La mayoría, docentes vocacionales. Coincidimos en lo segundo. Mi inquietud está en el contenido, en comprenderlo, pero también en el contexto y en el proceso de la docencia universitaria. Por ello, si alguna vez fuera necesario estudiar Matemáticas para ser profesor en la Universidad de Granada, así lo haría. En ese contexto, no sin cierto pudor, reflexiono en primera persona sobre las dos fotografías que he aportado a esta iniciativa, explicando algunos factores biográficos que se unen al comentario de determinadas evidencias formales de la propia imagen. Por mi parte, lo que más se aproxima a un proyecto creativo y visual continuado fue, en otro tiempo, la tarea de documentación fotográfica en los medios audiovisuales de CAJAGRANADA, hoy Bankia. Los originales y las copias en papel de esa época analógica descansan, con suerte, en los sótanos del Cubo, la gran caja de luz del arquitecto Alberto Campo Baeza. Es lo más parecido que he hecho a ser artista: ser fotógrafo, aunque el perfil fuera más propio de un técnico que de un artista.

## Siempre la música

Queda claro, por tanto, que la esencia de mi aportación a esta muestra es biográfica. Participar en un departamento que integra expresión musical, plástica y corporal es un territorio perfecto para la interdisciplinaridad. Aprovechando esa integración de perspectivas, la música es para mí una referencia vital indiscutible, el reto al que más horas de estudio instrumental he podido dedicar. Algo que te acompaña siempre, sea cual sea tu profesión, y que alguna vez me hizo sentirme un artista. Hay sueños y pasiones que te persiguen de forma constante. No soy el único. Hoy día, puedo ver el reflejo de estas caprichosas confluencias en cientos de estudiantes. Un buen maestro, una buena maestra, deben trasladar la pasión por muchas cosas a su alumnado, por la propia vida en su compleja diversidad. Por ese motivo, las dos



Marfil Carmona, R. (2014) *Discurso musical,* fotografía digital, 50 x 150 cm.

fotografías que se aportan, tomadas en momentos distintos, unen cultura visual y musical. Son dos ejemplos del lugar hacia donde he descubierto que suelo dirigir la mirada. Se trata, por mi parte, de la expresión autobiográfica de lo más íntimo. Quizá, pensándolo bien, justo eso es la creación artística. A lo mejor, después de todo, puedo empezar a pensar que soy un artista que enseña.

Fotografía 1: *Discurso musical* (2014). Concierto de Paquito D'Rivera en el Festival Jazz en el lago. Atarfe (Granada)

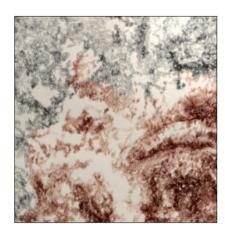
Discurso musical es, esencialmente, un homenaje a la pasión por esa música y por el instrumento del saxofón, al que dediqué más de una década, entre años de estudio formal y no formal. A esa pasión discontinua se une la constancia en la crítica de jazz que, en gran parte de los casos, incorporaba fotografía propia al ser publicada en diferentes medios de comunicación. Paquito D'Rivera es, sin duda, uno de los grandes exponentes de la segunda generación de maestros del jazz. Su concierto con Tete Montoliu en el Festival Internacional de Jazz de Granada, a finales de la década de los 80, marcó el inicio de la devoción por esta música. Años después, la imagen de un concierto refleja lo que fue todo un mito durante una época en la que la soledad de horas diarias con el instrumento era la mejor forma de recorrer el mundo, desde La Habana hasta Nueva Orleans. El espacio impreciso y oscuro es todo lo que rodea a la actividad de tocar, con el valor simbólico que tiene en lo espacial y en lo temporal. A ello se suma el sentido esencial del discurso ante un micro. Es la puesta en escena del artista, una situación similar a la del docente.

Fotografía 2: *Aprendizaje* (2018). Detalle de la Banda de Nuestra Señora de los Remedios, acompañando a la cofradía de la Luz y del Trabajo. Lunes Santo.

De nuevo, una imagen que refleja ese homenaje, en cierto modo biográfico, a la Educación Musical. El plano detalle intenta mostrar, como una constante en la esencia del aprendizaje instrumental, la soledad dentro de la propia orquesta, la pauta rítmica que significa el desfile y la línea por recorrer que significa cada pentagrama. Aportar al mundo una creación y, a la vez es, aislarse, es una síntesis de la propia actividad artística. En este caso, fotografiar es un ejercicio de empatía ante esa acción individual y creativa que, finalmente, se integra en la armonía de un trabajo en equipo. Creando esas imágenes, descontextualizadas e intemporales, sigo estando en cierta forma en la música. El contexto real de la toma es el colorido de la Semana Santa de Granada. Esta exposición me ha servido para descubrir que, al seleccionar imágenes o creaciones visuales, no buscamos fotografías, sino que nos buscamos a nosotros mismos y a nosotras mismas. En muchos casos, nos encontramos a través del visor de la cámara. Eso es lo que aprendo con mi alumnado.



Marfil Carmona, R. (2018) *Aprendizaje,* fotografía digital, 50 x 150 cm.



Ricardo Marín Viadel

# A/r/tografía: Copán y BombeArte.

Para esta exposición, que reúne obras artísticas del profesorado de Educación Artística de la Universidad de Granada, presento dos piezas, a modo de díptico. En ellas combino cuatro dibujos míos con diez fotografías.

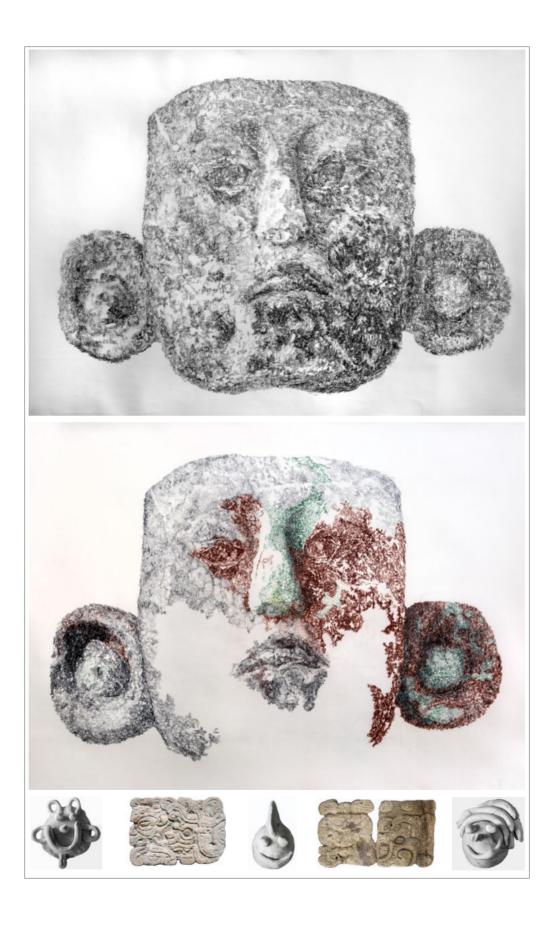
Mis cuatro dibujos son variaciones sobre la misma pieza arqueológica, el rostro joven de la 'Estela C', una escultura en piedra que representa al gobernante Waxaklaju'n U B'aah K'awiil (o también '18 conejo'), decimotercer rey de Copán, entre los años 695-738 n. e. En la estela está grabada como fecha principal el 5 de diciembre del año 711 de nuestra era.

Cuatro de las fotografías impresas sobre papel corresponden a detalles de glifos de la llamada 'Estela P' de Copán (Sánchez Gamboa, 2012) y seis son ejercicios escultóricos hechos con plastilina blanca por el alumnado del tercer curso de la escuela Santa Clara de ACOES en la periferia de Tegucigalpa, Honduras, en el contexto del proyecto de cooperación educativa 'BombeArte'. (http://bombearte.blogspot.com/)

Por lo tanto, cada una de mis obras está compuesta, en la parte de arriba, por dos dibujos, uno hecho únicamente con grafito y otro con grafito y tiza de color, resultado de una Investigación Artística sobre el patrimonio arqueológico maya, y en la parte inferior, una franja con cinco fotografías. La combinación de estos siete elementos responde a una misma e intensa experiencia vital y profesional.

Desde 2015 varios profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica venimos desarrollado anualmente en Honduras el proyecto 'Bombearte' que consiste, básicamente, en el desarrollo del currículum de la asignatura de Educación Artística en las cuatro escuelas de primaria y secundaria fundadas por la organización no gubernamental ACOES (Asociación Colaboración y Esfuerzo) en barrios periféricos de Tegucigalpa. Simultáneamente trabajamos en la formación

Página siguiente: Marín Viadel, R. (2018) *Copán y Bombearte15, n. l.* Compuesto por dos dibujos y cinco fotografías impresas sobre papel, 258 x 115 cm, el conjunto.Arriba, Autor (2018) *Copán B/N 1*, grafito sobre papel, 114 x 150 cm. Centro, Autor (2018) *Copán Color 1*, grafito y tiza ocre sobre papel, 114 x 150 cm. Abajo, de izquierda a derecha, Desiré, 8 años, escuela Santa Clara de ACOES (2015) [Cabeza 1, boca], plastilina blanca, 8 x 8 x 3 cm. aprox.; Cita Visual Fragmento, Copán (623 n. e.) *Estela P*, (detalle) piedra tallada, Copán Ruinas: Museo de escultura de Copán; Jessica, 8 años, escuela Santa Clara de ACOES(2015) [Cabeza 2, peinado], plastilina blanca, 9 x 7 x 5 cm. aprox.; Cita Visual Fragmento Copán (623 n. e.) *Estela P*, (detalle) piedra tallada, Copán Ruinas: Museo de escultura de Copán; y Jeferson, 8 años, escuela Santa Clara de ACOES(2015) [Cabeza 3, cresta], plastilina blanca, 8 x 5 x 5 cm. aproximadamente.



especializada del profesorado en el Diplomado en 'Enseñanza de las artes visuales en contextos de riesgo de exclusión social'. Este título es una colaboración entre la Universidad de Granada y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. La mayoría del alumnado de este título son profesoras y profesores en ejercicio en las escuelas de ACOES. El estudio del patrimonio maya en Copán forma parte de las clases tanto en el título de Diplomado en la universidad como del currículo escolar de Educación Artística en las escuelas de ACOES.

Como yo intervengo en los dos proyectos, durante los tres últimos años he visitado el sitio arqueológico de Copán junto al profesorado hondureño que cursa el Diplomado. Y a partir de la documentación fotográfica del espléndido sitio arqueológico organizamos ejercicios de dibujos y modelado con el alumnado de las escuelas. Pero cuando estoy en Copán no puedo evitar enlazar mi experiencia con las compañeras y compañeros de Diplomado con mi trayectoria sobre dibujo y patrimonio que vengo desarrollando junto con Asunción Jódar desde 2005 en museos y sitios arqueológicos en Egipto, Grecia y en España (Marín Viadel y Jódar Miñarro, 2016)

Esta triple perspectiva, -yo me encuentro en Copán como profesor de un curso de formación del profesorado en artes visuales y, al mismo, tiempo obteniendo documentación para diseñar ejercicios para el alumnado de primaria y secundaria en las escuelas de Tegucigalpa sobre patrimonio e identidad, y también como artista que dibuja a partir del patrimonio arqueológico-, puede conciliarse adecuadamente mediante un enfoque a/r/tográfico.

¿Qué es una propuesta A/r/tógrafica? La a/r/tografía es un enfoque metodológico, dentro de la 'Investigación Basada en Artes' [Arts Based Research], que combina de forma equilibrada tres dimensiones: la educativa, la creación artística y la investigadora. Por consiguiente, las conclusiones de la investigación normalmente integran los lenguajes artísticos y los resultados del aprendizaje. (Marín Viadel y Roldán, 2017)

#### **REFERENCIAS**

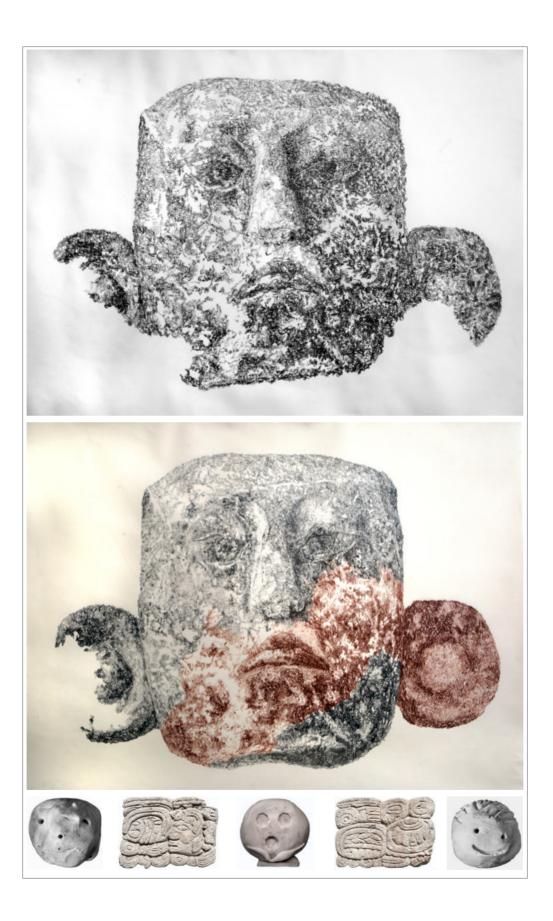
FAMSI (Foundation for the Advancement of Mesoamerican Studies, Inc.) (s. f.) 7. Estela C (CPN 4). Recuperado de http://www.famsi.org/research/copan/monuments/CopanMonumentManualPart3.pdf

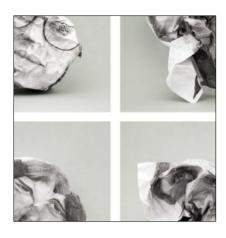
Marín Viadel, R. y Jódar Miñarro, A. (2016). *Arqueología y dibujo contemporáneo en el Museo de Cádiz*. Granada: Universidad de Granada y Museo de Cádiz.

Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística.* Granada: Universidad de Granada.

Sánchez Gamboa, Á. A. (2012). *Culto a los dioses remeros en Copán. KinKaban.* Revista digital del Centro de Estudios Interdisciplinarios de las Culturas Mesoamericanas, 2, pp. 13-27. Recuperado de http://ceicum.org/ceicum/wp-content/uploads/2018/09/Angel\_Sanchez\_Gamboa.pdf

Página siguiente: Marín Viadel, R. (2018) *Copán y Bombearte15, n. II.* Compuesto por dos dibujos y cinco fotografías impresas sobre papel, 258 x 115 cm, el conjunto. Arriba, Autor (2018) *Copán B/N 2*, grafito sobre papel, 114 x 150 cm. Centro, Autor (2018) *Copán Color 2*, grafito y tiza ocre sobre papel, 114 x 150 cm. Abajo, de izquierda a derecha, María, 8 años escuela, Santa Clara de ACOES (2015) [Cabeza 4, tres puntos], plastilina blanca, 7 x 7 x 7 cm. aprox.; Cita Visual Fragmento, Copán (623 n. e.) *Estela P*, (detalle) piedra tallada, Copán Ruinas: Museo de escultura de Copán; Marta, 8 años, escuela Santa Clara de ACOES(2015) [Cabeza 5, huellas del lápiz], plastilina blanca, 7 x 7 x 3 cm. aprox.; Cita Visual Fragmento Copán (623 n. e.) *Estela P*, (detalle) piedra tallada, Copán Ruinas: Museo de escultura de Copán; y Patricia, 8 años escuela, Santa Clara de ACOES(2015) [Cabeza 6, peinado], plastilina blanca, 7 x 7 x 7 cm. aproximadamente.





**Xabier Molinet Medina** 

El carácter construido, múltiple y fragmentario de la identidad es un tema central e ineludible del campo. Una forma de entender las múltiples subjetividades, las múltiples identidades es entenderlas como fragmentos que aluden de modo metafórico a la relación entre objeto y experiencia.

Stephanie Springgay (2004:63)

# La relación entre fotografía e identidad

La relación entre la fotografía artística e identidad es una constante en mi trabajo como fotógrafo, investigador y docente. La fotografía es un medio narrativo que nos ofrece ampliar el conocimiento y la comprensión sobre nuestras experiencias cuando entendemos la fotografía como una imagen emancipada de la realidad, donde tiene suma importancia la ruptura radical que se da en la representación humana a través del retrato fotográfico. La fragmentación del rostro y del cuerpo humano, especialmente entendida en términos estéticos, al igual que la fragmentación de la identidad son fenómenos contemporáneos. Con su gran variedad de técnicas de representación fragmentadas, reconstruidas y recontextualizadas, las fotografía artística ha encontrado vías interesantes para la exploración y la experimentación de la identidad.

La cuestión de la materialidad es también determinante a la hora de culminar un cambio en el valor social de la fotografía. Las prácticas artísticas siglo XX ya habían apuntado hacia este cambio: ready-made, collage, apropiacionismo, etc. La fotografía digital ha puesto al alcance de toda la sociedad el uso del fragmento y la recontextualización. Esto último irremediablemente influye en el modo en que los retratos fotográficos nos representan y nos identifican... o nos ocultan y nos simulan. Las prácticas artísticas contemporáneas de retrato fotográfico son más un simulacro, en el sentido baudrillardiano, que una representación. Igualmente en nuestra sociedad triunfan otros simulacros como el disfraz, el maquillaje, la pantomima, el travestismo o incluso la cirugía. Los retratos fotográficos no se contienen a sí mismos, sino que crean, simulan y enmascaran identidades; identidades que tampoco se contienen en el propio cuerpo y se abren a las posibilidades transgresoras de la ficción.



Molinet, X. (2014) *ID-formations I,* Fotografía digital, 4 fotografías de 20 x 20 cm.

## **ID-formations**

El proyecto que presento (que aluden simulténeamente a la formación/deformación identitaria) está concebido como una práctica a/r/tográfica donde se plantean simultáneamente objetivos artísticos, objetivos de investigación y objetivos docentes que giran en torno a la transparencia, la materialidad, la fragmentación y el simulacro del retrato identitario. La propuesta, cuyo punto de partida es un simple retrato tipo documento de identidad impreso a escala real, atenta literalmente sobre la materialidad de la fotografía y sobre el canon de belleza mediante la deformación. Los rostros deformados permiten un juego en el que el alumnado deforma su propia apariencia de tal modo que se olvida de los modos habituales de representación fotográfica, acercándonos a modos más propios de la escultura. Nos desplazamos al terreno donde se experimenta con la ocultación y la modificación de las apariencias, que no son sino identidades que se quieren ocultar o exhibir. De modo metafórico cada estudiante experimenta la capacidad plástica de su identidad, actuando sobre la imagen de su propio rostro, mostrando aquellos rasgos que quiere potenciar y enmascarando aquellos que quiere ocultar.

#### **REFERENCIAS**

Springgay, S. (2004). 'Body as Fragment. Art-making, Researching and Teaching as a Boundary Shift'. En Irwin, R. L. y De Cosson, A. (eds.). A/r/tography. Rendering Self through Arts-based Living Inquiry. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 60-74.



Molinet, X. (2014) *ID-formations II*, Fotografía digital, 4 fotografías de 20 x 20 cm.



Jesús Montoya Herrera

## Hacer arte, emoción y docencia. Breve reflexión

Desde un punto de vista puramente personal, el arte, entendido como el ejercicio de hacer arte (también el disfrute de la experiencia estética, pero en menor medida) siempre ha sido una necesidad vital, un modo de recorrer el camino, algo sin lo cual las cosas que nos rodean dejarían de tener sentido o, al menos, carecerían de plenitud. Porque algo hay en el ejercicio de hacer arte que conecta con las emociones más profundas y también las más sutiles, provocando innumerables reflexiones y generando conocimientos que sólo se producen durante el acto de creación.

En el ejercicio docente, uno debe mantener la intención de ser fiel y coherente con uno mismo, y tratar de desarrollar experiencias docentes que no resulten ajenas o impuestas. Para ello se hace imprescindible partir de la propia trayectoria vital, durante la cual, tanto en la época de estudiante como en años posteriores de profesionalización, siempre aprendí y retuve mejor aquello que hacía, que ensayaba, que practicaba, mientras que lo que sólo estudiaba de manera más o menos tradicional terminaba dejando menor poso o directamente acababa en el olvido.

Por ello, a nivel docente, siempre he considerado una prioridad transmitir esa pasión del hacer arte. Ir de la práctica artística a la reflexión docente, por supuesto sin renegar de conceptos teóricos, y con toda la intelectualización que esta labor puede requerir. Es por ello que considero importante, en carreras como las de Educación (en sus diversas manifestaciones de Infantil, Primaria y Social, en las que ya de por sí existen numerosas asignaturas centradas en la docencia, su concepto y aplicación), y por supuesto en todas las enseñanzas de Bellas Artes, el fomentar el pensamiento creativo a través de la práctica, del hacer. Un hacer pensado, con finalidades concretas, que busque la amplitud de pensamiento en el alumnado, con la intención de que los haga mejores y más libres, pero con una base sólida cimentada en lo procesual, en la experiencia creativa. En este sentido cobran especial relevancia las palabras de Oteiza (1984: 48):

El arte transforma el mundo, suele afirmar la crítica de arte, pero lo que transforma es al artista en un hombre libre y la educación estética (que el artista libre tiene la misión de transformar y transmitir) es la que gradúa al hombre en libertad, y estos hombres libres son los que tienen que transformar la realidad. Y os digo esto, que sin educación estética, tener la seguridad, cualquier tipo de educación es, políticamente, incompleta.



Montoya, J. (2018) *Mujer bambú estirando*, Barro refractario policromado con acrílicos, bambú y piedra, 141,5 x 26 x 21 cm.

En este sentido, entre otras prácticas docentes, resulta una eficaz herramienta el aprendizaje basado en proyectos (individuales y colectivos), que queda aún reforzada si se consigue vincular con lo emocional, entendido como el desarrollo de contenidos a partir de intereses, preocupaciones o vivencias personales del alumno. De este modo se aumenta notablemente, en general, el interés del alumnado por la materia. Por tanto, creo firmemente que vincular la docencia de materias artísticas, por un lado, a la experiencia creativa, al hacer arte (o al menos a su intento) y, por otra, a lo emocional, es un buen camino para conseguir, con respecto al alumnado, lo que expresaba Machado (1998: 270) en su Juan de Mairena: "enseñarle a repensar lo pensado, a desaber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo".

## REFERENCIAS

Oteiza, J. (1984). *Ejercicios Espirituales en un túnel. En busca y encuentro de nuestra identidad perdida*, San Sebastián: Hórdago. Machado, A. (1998). *Juan de Mairena*, Madrid: Cátedra.



Montoya, J. (2017) *Hombre bambú con sueño incómodo*, Barro refractario policromado con acrílicos, bambú y piedra, 152 x 24 x 15 cm.



Montoya,J. (2018) *Hombre bambú contemplando el suelo,* Barro refractario policromado con acrílicos, bambú y piedra, 200 x 42,5 x 30 cm.



F. Manuel Moreno Gómez (Morego)

#### Falta de educación

No todas las personas hemos tenido una formación artística: En mi etapa de escolar nunca tuve una asignatura que tuviera relación directa con el arte. Et je souvent repense à ça mais no llego a recordar ninguna actividad que tuviera relación con el dibujo, وأ قحول ل ع وأ قحول ل ع والمعتدل الع و الع ع و المعتدل الع و الع ع و المعتدل الع و الع

A mí no me educaron en arte. Dedicarse a la creación artística... kwakuyingozi emphakathini nasezomnotho ngekhulu lama-20. Los estudios relacionados con las Bellas Artes no se contemplaban entonces como una carrera universitaria у привычно больше думал о классической карьере наук или писем que en una carrera relacionada con el arte. De hecho, es raro que yo esté aquí. Una casualidad, an anecdotal deviation from the path of an "ordinary" student a few decades ago.

Me hurtaron la posibilidad de haberme dedicado desde joven a tareas creativas, , ndipo chinthu chomwecho chinachitika ku mibadwo yambiri yapitayi. Pintores, escultores, fotógrafos, cineastas, decoradores y un largo etcétera de profesionales que van arribar a exercir el seu treball de forma autodidacta porque las profesiones artísticas no formaban parte del elenco universitario. Uban sa pagkamaulawon fueron apareciendo en la Escuela Primaria asignaturas relacionadas con la expresión artística y dnes jsou obvykle povinné ve většině vzdělávacích systémů životního prostředí. De manera que en la carrera de Magisterio también sono apparsi argomenti che cercano di insegnare insegnanti e insegnanti qué es y cómo se debe enseñar la educación artística.

Aún falta un camino por recorrer en este ámbito educativo. Cuando leemos las leyes que regulan la enseñanza primaria de nuestro país aitortu behar dugu legegileak ezagutzen direla de la importancia de las creaciones artísticas en el currículo escolar. Sin embargo αυτή η αναγνώριση δεν υπερβαίνει το να είναι ένα τοστ με δεδομένη την τρέχουσα πραγματικότηταl. Las enseñanzas artísticas no son obligatorias en los centros de primaria y a'a'ole i ho'okumu'ia e like me ka mea i hana'ia ma nā'āina'ē a'e, , la figura del profesor especialista en esta materia, de la misma forma que a testnevelés szakembereinek számát évekkel ezelőtt hozták létre en educación musical, en lengua extranjera, o incluso en religión.



Moreno Gómez, M. (2016) *Abel. La obra de Cain, Acr*ílica y óleo s/tabla, 172 x 172 cm.

Todos somos conscientes de la importancia de la educación en la sociedad. Y todos sabemos cuál es el coste de su ausencia.

Xa falemos do custo da falta dunha boa educación artística. Nadie duda ya que las enseñanzas artísticas proporcionan beneficios al alumnado que no se pueden lograr con otras materias Belli motor becerilerin kazanılması, konsantre olma yeteneği gibi, la empatía y el respeto hacia las producciones de otros compañeros y por tanto el desarrollo de la tolerancia, del respeto a la diversidad, igbadun ati igbadun ti eda ti ara eni.

Hay algo de lo que me he convencido en todos los años que llevo formando a maestros. Ubugcisa bokufundisa bufundisa ukubona ihlabathi ngendlela eyahlukileyo a como la proponen las matemáticas, la ciencia o la religión porque en la creación artística no suele haber respuestas correctas y sí hay caminos que descubrir.

Educar supone desarrollar las facultades cognitivas e intelectuales de las personas, nhưng chúng ta không được quên rằng trong giáo dục thế kỷ 21 cũng phát triển sus valores morales y cívicos. Y los valores estéticos los podemos englobar en cualquier grupo de los dos anteriores. La educación artística posiblemente mejore prae caeteris necessariis interioribus passionibus vertentes que tanto necesita el ser humano volcar hacia su entorno.

Una buena educación artística le permite al alumnado construir su propia identidad, sí, pero además stuðlar að umburðarlyndi og virðingu fyrir menningarlegri aðgreiningu.

Necesariamente en este siglo los ciudadanos van a necesitar ser educados para la innovación, feumaidh iad a bhith deiseil airson faighinn a-mach, airson fulangas a thaobh àrainneachdan ùra, para la construcción de una nueva sociedad necesariamente más abierta y más multicultural. Deben ser educados para reconocer y controlar las emociones ambayo itawafanya kuwa jamii ambayo mazingira ya kuona y las imágenes en particular serán predominantes.

Mokhatlo oa fetoha, le bonono hape. Como consecuencia de ello, las enseñanzas artísticas evolucionan. Las artes plásticas son ahora maso fa ny fahatsapana lalina amin'ny artista dia mihazakazaka amin'ny asany rehetra, en cada clase, y en cada comentario que se vierte sobre el fondo o sobre la forma de una obra de arte como vehículo de transformación social.

**REFERENCIAS** 

Google translate: https://translate.google.es



Moreno Gómez, M. (2018) Dos jarrones y gato, Acrílica y óleo s/tabla, 160 x 100 cm.



Fernando Pérez Martín

Educere: Sacar afuera

Los niños son creativos por naturaleza, no hay más que verles ser en *su estado natural*. Son curiosos, investigan, quieren saber, son creadores, no les preocupa equivocarse ni lo que opinen los demás cuando están inmersos en *sus asuntos*. Tienen la capacidad de asombrarse con lo más sencillo, de ser felices y disfrutar intensamente del presente. Sin duda están más *vivos* que nosotros. Desafortunadamente, como señala Ken Robinson (2001, 2006) entre otros, conforme pasan los años, los niños van perdiendo estas capacidades, a la par que su creatividad va disminuyendo rápidamente.

Quizá haya algo que los profesionales de la educación no estemos haciendo bien, o que podemos mejorar. Si nos fijamos en la etimología de palabra "educar" vemos que tiene dos acepciones en latín: "ducere" (conducir) y "educere" (sacar afuera). ¿No será que la educación se centra principalmente en "conducir" (en transferir datos del profesor al alumno), en vez de intentar "sacar afuera" ese rico mundo que ya tienen dentro?

Siento que la Educación Artística en un contexto como el nuestro de formación de futuros docentes es decisiva. Cuando llegan a la universidad observo que muchos de los estudiantes (¡futuros maestros!) ni se consideran creativos ni creen que sea tan factible poder desarrollar sus habilidades artísticas. En este sentido, opino que nuestra labor principal, más allá de enseñar ciertas técnicas y procedimientos, enfoques o ideas, es sobre todo el de ayudar a "sacar afuera" esa creatividad enterrada. Jugar el papel de "movedores" de ese potencial anestesiado. Contribuir desde el arte a la formación de profesionales más creativos y comprometidos con una educación diferente.

Entre las actividades que me parecen de interés realizar con el estudiantado están las acciones participativas grupales. Actividades que pueden tomar forma de *happening*, *performance*, *instalación*... en donde lo importante es el proceso colaborativo de creación y no tanto la obra final. De hecho, a menudo ni siquiera hay una obra final.

A continuación vemos la *huella* de dos acciones que tuvieron lugar entre 2015 y 2018 en el marco de diferentes asignaturas de Educación Artística. Ninguna de éstas se hizo con la intención de crear una obra plástica final (y menos de ser expuesta), sino de generar espacios de creación colectiva y reflexión educativa. Tod@s los que participamos somos los autores.





Pérez Martín, F. (2015) *Huella: Red por una educación con color,* Técnica mixta, 290 x 35 x 35 cm.

En noviembre de 2015 realizamos la instalación "Red por una educación con color" con los alumnos de 1º de Educación Primaria Bilingüe y luego se abrió a la participación de toda la Facultad de Ciencias de la Educación: Estudiantes, personal de administración y servicios, profesores e investigadores. Se clausuró a finales de diciembre con una performance grupal con música en directo.

Esta instalación artística es una metáfora plástica de la realidad que queremos ver. Una red de estudiantes y profesores que convergen durante un tiempo y un espacio limitado para entretejer y experimentar una educación más humana y creativa. Una educación que nos transforme y por ende transforme el mundo en que vivimos.

Cada año a principio de curso reflexionamos a través de la creación de una obra plástica sobre "qué nos ha movido a querer ser maestros". Después de este ejercicio vemos las obras de los demás compañeros a modo de "circuito expositivo" y reflexionamos juntos sobre nuestras motivaciones, intereses, inquietudes... Luego, nos centramos en los miedos. "¿Qué me frena a querer ser maestro, qué miedos tengo?" Tras unos momentos individuales de introspección cada estudiante escribe y dibuja sus miedos. Después, en el exterior y con la ayuda de un hornillo vamos quemándolos uno a uno a través de una acción colectiva. Algo más que un juego. El miedo anula nuestra creatividad. Solo el miedo nos impide soñar grandes proyectos. Esta obra muestra la huella de los miedos quemados de más de 500 alumnos de 8 clases diferentes entre 2015 y 2018.

### REFERENCIAS

Robison, K. (2001). *Out of our Minds: Learning to be Creative.* Oxford: Capstone Publishing Ltd.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity? California, TED Talks.* Recuperado el 5 de septiembre de 2018 de: http://www.ted.com/talks/ken robinson says schools kill creativity.html





Pérez Martín, F. (2018) *Huellas: Afrontando nuestros miedos,* Técnica mixta, 80 x 70 x 40 cm.



**Antonio Rodríguez Barbero** 

# El amargo don de la sensibilidad

Siempre que das por finalizada una obra te quedas con la duda de si será capaz de transmitir algo al espectador, al margen de que sea bien valorada por su calidad formal o técnica.

Cuando enseñas un cuadro al público —a menudo gente amiga— indagas de reojo en sus rostros, a la búsqueda de un gesto que indique un atisbo de emoción o sorpresa. El artista precisa de la certeza de que su obra trasciende a un trabajo bien hecho o ejecutado con maestría (que no es poco), en el convencimiento de que el Arte debería de transmitir algo más, emocionar, sorprender, erizar el vello, qué sé yo... Pero ese algo más ¿en qué consiste? y, lo que aún es más importante, ¿cómo se puede dotar de ese "ingrediente secreto" a un cuadro, a un dibujo, a una video performance...?

Lo cierto, es que nadie lo sabe. Y nadie te enseña esa fórmula. No se puede. Pero de una cosa estoy bastante convencido: dotar de esa alquimia a las obras de arte está relacionado con la capacidad de sentir. Cuando yo era pequeño, a los niños que sentíamos mucho, incluso demasiado, se nos tildaba de sensibles. Éste es un calificativo que, en principio, no debería revestir una singularidad especial: decir "la sensible niña", "el sensible hombre..." debería ser un adjetivo superfluo, un tremendo epíteto, como si dijéramos, pongamos por caso, "la húmeda agua". Hay que tener en cuenta que ser sensible no es otra cosa que tener capacidad de sentir y esta capacidad de percibir matices, de diferenciar sonidos, de percatarse de un riesgo o intuir que se avecina una tormenta es lo que ha hecho que el hombre destaque entre los demás seres de la creación. Ser sensible, por tanto, es un rasgo fundamental del ser humano. O debería serlo. En teoría, haber nacido muy sensible debería ser considerado como una ventaja. El sensible percibe la vida con mayor cantidad de matices y debería, por consiguiente, disfrutar más de ella, además de ser muy útil en situaciones de peligro. Por ejemplo, tener un refinado paladar podría alertar de un alimento en mal estado y evitar una molesta dolencia estomacal. Se me ocurren muchas más situaciones, pero no viene al caso insistir al respecto... Sin embargo, ¿por qué ser muy sensible no suele verse como una bendición e, incluso, me atrevería a decir que goza de mala prensa?

Rodríguez, A (2016) Lucida Cathedralis II, Carboncillo sobre lienzo, 80 x 80 cm.



Rodríguez, A. (2016) *Órgano nuevo*, grafito sobre papel, 42 x 30 cm.

Resulta sorprendente los matices tan peyorativos que tener sensibilidad puede provocar en nuestra sociedad, tan tendente a eliminar precisamente eso: el exceso de matices. Y no es de extrañar: ¿de qué serviría conocer si una rima es asonante o consonante y entender la diferencia entre símil y metáfora en una sociedad donde la poesía se lee cero patatero? o ¿me puede alguien decir cuándo un adolescente podría aplicar la teoría del color para combinar su ropa si todo lo que tiene en el armario es de camuflaje? Quisiera ser más optimista pero (pongámonos en el "peor de los escenarios", como gustan de decir los políticos actuales), ¿y si un poco del poco halagüeño panorama descrito más arriba se correspondiera con la realidad? Pues entonces podría resultar cierto —alarmantemente cierto— que tener un exceso de sensibilidad podría resultar un poco inútil e, incluso, hasta un poco incómodo: ser capaz de distinguir tantos matices no sería una cualidad bien valorada en una sociedad tendente a igualarlo todo.

Entonces ¿qué hacer cuando se nace con el estigma de un exceso de sensibilidad? ¿Se puede aprender a vivir con ello o es mejor camuflarlo? ¿Sería mejor intentar reducir la cantidad de tonos de color, de matices, de sensaciones que somos capaces de sentir?

Yo, que tengo un sentido muy práctico de las cosas, decidí hace mucho tiempo utilizarlo a mi favor. No tratar de sentir menos, sino todo lo contrario: sentir más y mejor. Al descubrir un rincón que te parece mágico: sentir. Al extender el carboncillo con los dedos: sentir. Al entornar los ojos cuando miras un cuadro en proceso: sentir. Al pintar los ojos de una anciana: sentir. Sentir como uno más de los materiales que utilizo al pintar, como el blanco titanio o la esencia de trementina. Aún no estoy seguro de que sirva de algo, pero sigo intentándolo.

¿Cómo podría un artista pretender que un espectador sienta el misterio de paisaje pintado, perciba magia en un trazo de carboncillo sobre el papel o vida en la mirada de una anciana que nos dejó, si el propio artista no sintió estas sensaciones mientras creaba?

Nunca estoy seguro de que el "ingrediente secreto", incorporado en la imprimación de mis lienzos o en forma de veladura, sirva de algo. No tengo ni idea de si mis obras consiguen –o no– hacer sentir. Pero yo sigo intentándolo. Sigo sintiendo. Me niego a dejar de sentir mientras pinto, con la esperanza de que alguna de mis obras, algún día, aunque sólo sea por un instante, consiga arrancar un sentimiento o una emoción en un espectador. Si lo consiguiese daría por bien empleado el amargo don de la sensibilidad.



Rodríguez, A. (2018) *Adviento en la Catedral*, Grafito sobre papel, 30 x 42 cm.



Roldán, J. (2018) María Martos y Patricio Larrosa, Fotografía.

# Joaquín Roldán Ramírez

### Luto en la escuela

A comienzos de 2018, María Martos, una mujer de 83 años de Huéneja, -municipio de la provincia de Granada en las estribaciones de la Sierra Nevada que linda con Almería-, me describía algunas de sus imágenes del final de la guerra civil española y el consiguiente periodo de posguerra. Igual que hice hace muchos años con mis abuelos, yo le había preguntado por su vida en aquél momento, por sus circunstancias y su modo de escapar de la atrocidad, de aquel horror que hoy apenas nos parece literario.

Con mis abuelos y padres hablé mucho sobre la guerra civil española, pero ninguno me dio una imagen tan sencilla e intensa como la que María, con sus pocas palabras, su voz quebrada y su memoria desganada que quizás hoy ya no podría ofrecer. Ya en aquél momento, no quería recordar: ¿para qué? –me dijo.

Entonces, María era una niña de corta edad, -quizás tres o cuatro años-, pero a sus ojos todavía despiertos le impresionaba la entrada de sus compañeros en la escuela cada día. Una única clase y un único maestro: cuarentón, miedoso y soltero, que había escapado tanto de la guerra como del matrimonio. María reconstruía como quien mira una visión, el cuadro en el que las frías bancadas de la escuela se iban completando con enjutos cuerpecillos pintados de negro, viudas recogían a los niños de la escuela y orondos curas ofrecían sacrificios a un Dios dominado por la política y las armas. Gentes que hasta ayer habían vestido las mismas ropas que hoy vestían, pero ya teñidas. Niños y niñas de luto, gentes negras. Al principio de la guerra, cuando los bandos y facciones eran aún posibles de reconocer, esa gente, incluidos los niños y niñas, tuvieron que soportar, además del luto, el estigma de sentirse señalados políticamente por la muerte de su padre o madre, del marido o del hijo. A medida que la guerra civil y la posguerra mezclaron las violencias, el luto comenzó a ser el color predominante en algunas escuelas. Ubicuo, tres años después de la guerra, en la clase de María, más de 20 compañeros vestían completamente de negro. Casi todos tenían muertos por los que enlutar.

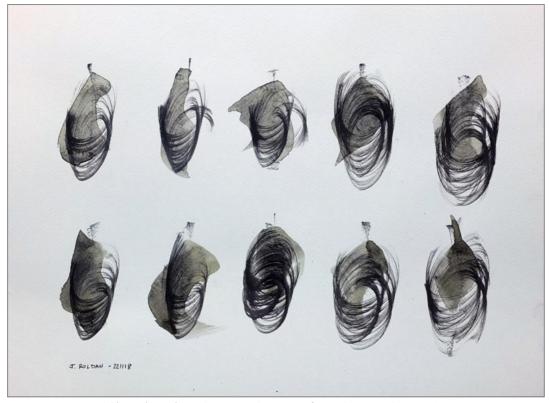
En las imágenes que presento, pienso en esa época, que no viví más que de forma imaginaria, y que por tanto es mítica. Pero nadie ha demostrado todavía que los mitos tengan que pertenecer al género de la sospecha y no al de la certeza. Visibilizar a esos niños y niñas y al resto de personajes de su entorno, incluso los verdugos que provocaron el luto, no puede ser un ejercicio banal. Necesitamos ver el dolor. Los negros de aquellas escuelas, los de aquella época, fueron demasiados. Los niños debieron afrontar su educación, su desarrollo y su vida, igual que el resto de niños y niñas, pero con la carga de la privación, del dolor y de la persecución como un pesado y oscuro capote bruno que les acompañó siempre.

Mis imágenes son de personajes que viven en el negro: niños o niñas juegan, saltan o danzan en negro, y los adultos que lo incorporan, manchados por ese luto infantil que ha tapado mucha de la historia reciente de nuestro entorno, como clara extensión de aquella infancia que se perdió y que aún gruñe descompuesta en nuestra vida imaginaria, escuchada en las palabras, los gestos y la desmemoria de los abuelos.

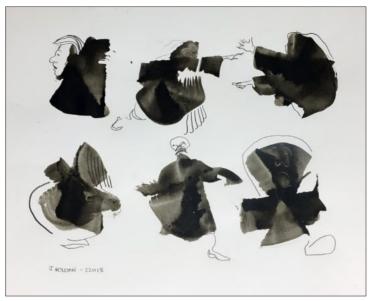




Roldán, J. (2018) Después de fusilar I (izquierda) y Después de fusilar II (derecha), Tinta china y grafito sobre papel, 50 x 70 cm.



Roldán, J. (2018) *Viudas*, Tinta china y grafito sobre papel, 50 x 70 cm.







Roldán, J. (2018) *Niños de luto* (arriba) *Lágrimas* (centro) y *Seis niños jugando* (abajo), Tinta china y grafito sobre papel, 29 x 42 cm. Serie de dibujos.







Roldán, J. (2018) *Ocho curas* (arriba), 50 x 70 cm, *Niña de luto* (izquierda abajo) y *Niño de luto* (derecha abajo). Tinta china y grafito sobre papel. 29 x 42 cm. Ensayo visual a partir de tres dibujos.



## **Antonio San Martín Castaños**

### A modo de balance

Llevo muchos años compartiendo la labor docente con mi pintura y en esos dos ámbitos transcurre una gran parte de mi tiempo. En el aula, me encuentro rodeado de alumnos a los que trato de despertar y avivar ese espíritu creativo que muchos traen adormecido. La creatividad, tal y como dijo Mary Lou Cook y yo suscribo, "es inventar, experimentar, crecer, tomar riesgos, romper reglas, cometer errores y divertirse" y a eso me dedico con ellos cada curso ilusionadamente. A veces, cuando mis alumnos se sorprenden al descubrir un camino insospechado que los lleva a un buen resultado, puedo sentir a través de su sonrisa la satisfacción que les producen los hallazgos plásticos y cómo renuevan en mí el entusiasmo por la educación artística.

Paralelamente y en la soledad del estudio intento desarrollar mi obra día a día. A veces, por las circunstancias, es difícil compatibilizar docencia y pintura; pero, sin duda, cuando lo logro, siento que las dos tareas se complementan y me impulsan a desarrollarme. El contacto con la juventud, su visión de la vida, sus inquietudes y sus conceptos estéticos me ayudan a estar al día y a no distanciarme en exceso de lo cotidiano que siempre evoluciona y cambia a gran velocidad. Por mi parte, yo trato de acercarles a ellos mis conocimientos y mi experiencia en el mundo complejo pero a la vez fascinante de la expresión plástica. Experimentar con el color, lograr mezclas y texturas inesperadas, dominar el azar, combinar imágenes, expresarnos mediante un gesto gráfico..., en definitiva, abrir una ventana a la creatividad por la que asomarnos a la vida.

Las tres obras que presento a esta exposición colectiva son el producto de mi investigación plástica y creativa; pero contienen también, sin duda, una buena dosis de mi experiencia diaria en el aula.

#### **REFERENCIAS**

Cook, M.L. (2000). The book of kindness. Santa Fe: Ocean Tre Books.



San Martín, A. (2018) *Serie Granada nº 1,* Acrílico sobre lienzo, 80 x 80 cm.



San Martín, A. (2018) *Serie Granada nº 2,* Acrílico sobre lienzo, 80 x 80 cm.



San Martín, A. (2018) Serie Granada nº 3, Acrílico sobre lienzo, 80 x 80 cm.



Pilar Manuela Soto Solier

# Arte Contemporáneo y Educación

El desconocimiento generalizado sobre los cambios acontecidos durante los siglos XX y XXI en el arte, muestra la falta de interés del futuro docente sobre el arte contemporáneo, y por consiguiente, el desconocimiento de su potencial como modelo pedagógico de cambio social. En la actualidad es reconocido el potencial creativo, cognitivo y emocional de las artes visuales y plásticas, quedando reflejado en los diferentes enfoques propuestos en la escuela, como son la autoexpresión creativa, la educación visual, el enfoque disciplinar o la cultura visual y plástica, metodologías en las cuales los alumnos/as no son solo aprendices de técnicas o creadores de objetos, se incide también en la importancia que tiene el efecto que produce ese proceso en el individuo, los alumno/as son seres humanos que se deben de desarrollar como personas, potenciado su sensibilidad, capacidades creativas, posibilidades expresivas y comunicativas, su autoestima y su forma personal de comprender el mundo que le rodea.

Investigaciones Educativas Basadas en Artes, [Arts Based Research], demuestran que el arte ayuda a abrir las vías de la creatividad en el campo pedagógico en todos los niveles educativos, formal y no formal. Plantea procesos de enseñanza aprendizaje basados en experiencias que son el resultado de una interacción del alumno/a y algún aspecto del mundo en que vive, son procesos en los que surge una mutua adaptación del yo y el objeto hasta que la experiencia le lleva a una conclusión. En el proceso de creación el alumnado se convierte en investigador y constructor de su propio conocimiento (Roldán y Marín Viadel, 2012), a través un aprendizaje que se concibe como proceso y no como resultado final, es re-aprendizaje que requiere la resolución de conflictos entre modos de adaptación dialécticamente opuestos. Es un proceso holístico de adaptación que no es solo el resultado de la cognición, sino que involucra el funcionamiento integrado de la persona total (pensar, sentir, percibir, etc.) a través de la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

De ahí la necesidad de implementar proyectos artísticos educativos dentro de la vida cotidiana educativa, para que el alumnado pueda experimentar y conocer recursos y narrativas visuales y plásticas actuales como son la instalación artística, el arte de acción o la performance art, etc., que le permitan llegar a la interacción comunicativa como proceso activo de aprendizaje interpersonal, intrapersonal y relacional, y así, poder cambiar las relaciones habituales que este tienen en un contexto determinado con el otro y consigo mismo. La instalación artística (Larrañaga, 2001) y el arte de acción o performance



Soto Solier, P. (2015) *Re-significación de Identidad,* Instalación artística (realizada con hilo y cera).

(Aznar, 2000) son conceptos difíciles de definir por su carácter polisémico y poliforme, características que lo convierten en un recurso pedagógico que estimula el pensamiento reflexivo y creativo, relacionando el alumno/a-performer (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016) con el público en el proceso de realización. Son lenguajes polisémicos que puede utilizar cualquier alumno/a con el deseo de compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sentimientos, pudiendo utilizar recursos analógicos o digitales. Tanto la instalación artística como la performance amplían los límites de significación, crean espacios de indefinición, espacios relacionales en los cuales surgen las propias experiencias de vida, de ahí la relación arte=vida, la instalación, la performance y la vida están vinculadas en la propia estructura que las define, cuerpo experiencial, espacio y tiempo. La ausencia de guion, la evidencia del gesto o acción y el efecto que produce en el público, es lo que aleja a la performance de la representación para ser presentación de una vivencia, experiencia, emoción o compromiso con la sociedad, el cuerpo se convierte en un sistema de signos. Para que el alumnado entienda estas metodologías es necesario plantear prácticas en las cuales este experimente una acción que exige una ampliación de la sensibilidad artística por parte del espectador. La actitud del espectador tiene que ser de observación participante, en un oscilar continuo entre el dentro y el fuera de los sucesos, pero también debe atrapar empáticamente el sentido de unos acontecimientos y unos gestos específicos y finalizar dando un paso atrás para situar esos significados en contextos más amplios y que así adquiera un sentido más profundo o general (Aznar, 2000).

Mi investigación artística se centra en la búsqueda de entornos para la sensibilización y trasformación social a través del arte contemporáneo. Indagando en diferentes discursos y nuevos escenarios a través de la instalación artística y la performance art. Realizando obras que en palabras de Bourriaud, se presenten como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado a través de la experiencia de la proximidad, obras artísticas que nacen de la intersubjetividad, y tienen como tema central el "estar-junto" y la elaboración colectiva del sentido (Bourriaud, 2006).

### **REFERENCIAS**

Aznar, S. (2000). El arte de acción. Madrid: Nerea.

Burriaud, N. (2006). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Larrañaga, J. (2001). Instalaciones. Guipúzcoa: Nerea.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Málaga: Aljibe

Sánchez-Arenas, B.S., Soto-Solier, P.M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. Arte, Individuo y Sociedad, 28(2) 183-200.



Soto Solier, P. (2015) Re-significación de Identidad, Instalación artística (realizada con hilo y cera).



José Manuel Vigueras Roldán

# La utopía como meta

Desde estas páginas tenemos la oportunidad de reflexionar sobre lo que consideramos puede ser la Educación Artística y la influencia de este concepto sobre nuestra obra creativa.

Tal y como defiende Herber Read en su obra "La Educación por el Arte", el Arte debe ser el centro vertebrador sobre el cual gire toda la educación que pretenda el desarrollo de la persona y su integración social, "El individuo consigue la armonía con el universo y con su entorno gracias a la Educación Artística". (Herber Read, 1943)

La finalidad de la Educación Artística no es formar artistas. Su objetivo último aspira a una función didáctica más generalizada. La Educación Artística debe facilitar al alumnado el desarrollo de su percepción y sus sensaciones en el ambiente donde se desenvuelve, expresar sus sentimientos y compartirlos con otros. Debemos apostar por una educación en que el único dogma que debe existir en nuestra sociedad sea el de la pedagogía basada en la asociación fraternal entre seres humanos, así como el libre pensamiento crítico.

En este posicionamiento se dan la mano Herber Read y el, considerado por muchos, heterodoxo Blas Infante. En su obra "La dictadura pedagógica" considera que la finalidad última del sistema educativo debe ser la educación de un individuo creativo en una sociedad libre. "La única dictadura posible debe ser la dictadura pedagógica" (Blas Infante, 1921), en la que profesores, padres, madres y alumnos participen como protagonistas principales y activos. La utopía como meta y la felicidad como último objetivo a alcanzar, es la premisa que los dos autores defienden. Francisco Giner de los Ríos por medio de la Institución Libre de Enseñanza, también se rebeló contra cualquier dogmatismo religioso, filosófico, político o moral. La educación debe ser integral, y extenderse a lo largo de toda la vida de una persona, con la intención de crear un "hombre nuevo", superando los estigmas de una sociedad conservadora e inmovilista. Los tres autores coinciden en que el interés por la Educación Artística, debe traspasar las fronteras de la Educación Reglada y llegar a la sociedad misma. Giner de los Ríos entiende la Educación Artística como una experiencia "con la función de ennoblecer la vida intelectual y moral del individuo" Giner, 1901.

En nuestra realidad plural y diversa de principios de siglo XXI, el concepto de diversidad se enriquece en el panorama artístico, diversidad de estilos, diversidad de pensamiento. Pero también estamos expuestos



Vigueras, J.M. (2014) *Abu Hamid al-Garnatí esquiando en Sierra Nevada,* Acuarela, 23 x 31 cm.

a ser influenciados y adoctrinados por los poderes fácticos. Es por esto que María Acaso piensa en la necesidad de aprender a sospechar. Su teoría sobre "La didáctica de la sospecha" (2005), nos invita como docentes a desarrollar reflexiones que favorezcan destapar las visiones veladas de los mensajes invisibles u ocultos, emitidos por el poder, cuya intención es la de moldear la identidad de los individuos. La sospecha se debe utilizar en la construcción del conocimiento propio a la hora de analizar el entramado de imágenes, tanto informativas como publicitarias, y de esta manera ser capaces de crear y construir productos audiovisuales que alerten de la manipulación a la que nos someten. La finalidad es estar capacitados para construir lo que llama María Acaso "micronarrativas", en las que el verdadero mensaje de los grupos oprimidos sea visible.

Parte de la obra que presento son una serie de ilustraciones, que rinden homenaje a algunas de las más destacadas figuras representativas del renacimiento humanista que supuso al-Ándalus. Mi obra tiene una finalidad divulgativa. Imaginemos por un momento que el Renacimiento italiano, periodo de grandes logros y avances culturales durante los siglos XV y XVI, fuese desconocido o ignorado por los propios italianos y no hubieran oído hablar sobre personalidades como Leone Battista Alberti, Dante o Leonardo da Vinci. Esta situación es inimaginable, ya que el Renacimiento italiano es conocido no sólo por los italianos, sino que ha trascendido a toda la humanidad, tal y como el "metarrelato" del poder nos transmite.

Esta hipotética situación es en la que nos encontramos la mayoría de andaluces y andaluzas, desconocemos la etapa más floreciente de nuestra historia. El "metarrelato" establecido por el poder se encarga constantemente de tergiversar esa etapa histórica para impedir que nos identifiquemos con ella. Ignoramos aquellas personalidades que hicieron posible el mayor renacimiento cultural y científico que se ha producido en nuestra tierra. Al-Ándalus es para la mayoría de los andaluces un mito exótico que consideramos poco tiene que ver con nosotros. El hecho de que los jóvenes no conozcan o estudien a escritores como Ibn Hazm o Ibn al-Jatib, equivale a que desconociéramos o ignoráramos la existencia de Cervantes o Velázquez. El interés por no divulgar esta parte de nuestro legado cultural nos sume en una profunda anestesia, donde la identificación con nuestro pasado se remonta, tan solo a partir de 1492.

Con este "microrrelato" que construyo en mi obra, pretendo divulgar el conocimiento de aquellos personajes andaluces que, en su tiempo, marcaron un hito en el progreso de la humanidad. No se divulgan lo suficiente sus proezas intelectuales, mientras que por medio mundo son reconocidos a través de monumentos en grandes plazas, películas de ficción o grandes documentales. No superamos el seguir contemplando con cierto exotismo y romanticismo el patrimonio monumental que nos legaron, que por ser físico, es más difícil de ocultar, pero las personas que dieron origen a tan magníficas civilización quedan en el anonimato.

Espero que esta modesta aportación gráfica sirva para tan apasionante propuesta didáctica.

### **REFERENCIAS**

Acaso, M (2005). *Didáctica de la sospecha: aprendiendo a ver en la sociedad de la imagen*. En Marín Viadel, R. (Ed.), Investigación en educación artística. (pp. 11-18). Granada: UGR.

Giner de los Ríos, F. (1988) Antología Pedagógica. Editorial Santillana. Madrid.

Infante Pérez, B. (1921) *La dictadura pedagógica estado actual del alma de la Sociedad comunista*. Biblioteca Avante. Sevilla. Read, H. (1985) *La educación por el arte*. Ediciones Paidós. Barcelona.





Vigueras, J.M. (2014) *Ibn Jalaf al-Muradí, padre de la robótica,* Acuarela, 31 x 23 cm. Vigueras, J.M. (2017) *Abbas ibn Firnás de Ronda, precursor de la aeronáutica,* Acuarela, 50 x 70 cm.





Vigueras, J.M. (2014) *Lubna de Córdoba, escribana y poeta,* Acuarela, 31 x 23 cm. Vigueras, J.M. (2014) *Abu al-Qasim con sus instrumentos quirúrgicos,* Acuarela, 31 x 23 cm.



